PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE

CAPITOLO 1 – LA PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE

La psicologia dell'educazione si riferisce allo studio dello sviluppo, dell'apprendimento, della motivazione, dell'insegnamento, della valutazione nei contesti educativi e della progettazione di interventi e politiche in quest'ambito.

EDUCAZIONE OGGI – oggi la professionalità dello psicologo dell'educazione si è ampliata e non si limita ai soli interventi di inclusione scolastica per bambini con bisogni educativi speciali. Comprende attività di consulenza, valutazione, intervento, ricerca e formazione sia per il singolo che per i gruppi, enti e istituzioni. Un vasto ambito di interesse riguarda i processi di insegnamento e apprendimento, alla motivazione e alle relazioni tra docente e studente nel contesto scolastico.

LA RESPONSABILITA' – il termine "educazione" indica il processo e l'attività, influenzati nei diversi periodi storici delle varie culture, volti allo sviluppo e alla formazione di conoscenze e facoltà mentali, sociali e comportamentali in un individuo. Si richiama il tema della responsabilità educativa: lo psicologo dell'educazione assume un ruolo educativo centrale ed è richiamato a rispettare e promuovere le norme sociali condivise dalla collettività. Incoraggia lo sviluppo di valori quali l'uguaglianza, l'equità e la promozione di un atteggiamento responsabile. L'educazione è quindi un'impresa "comunitaria" in cui il professionista opera all'interno di sistemi educativi per promuovere la creazione di una comunità educante che si oggettiva in una rete sociale di collaborazione all'interno della quale interagiscono diversi soggetti educanti: famiglia, scuola, istituzioni.

LIVELLI DI INTERVENTO – gli ambiti di intervento si collocano in un continuum tra prevenzione su gruppi e individui singoli. Si possono distinguere 4 livelli di intervento:

1. il primo livello ha l'obiettivo di delineare azioni di ricerca e formazione rivolte a una vasta utenza con il fine principale di pianificare interventi di prevenzione. I compiti dello psicologo dell'educazione in un INTERVENTO UNIVERSALE possono includere lo sviluppo di metodologie di indagine di un fenomeno, la raccolta, analisi dei dati e divulgazione di risultati. L'intervento è progettato per tutti e non è pensato per specifiche problematiche individuali.
2. il secondo livello di intervento è pensato per un gruppo più ristretto. Lo psicologo svolge attività di consulenza al fine di facilitare l'integrazione di coloro che manifestano specifiche difficoltà o che sono portatori di bisogni speciali senza fattori di rischio specifici. La formazione e la sensibilizzazione degli attori e il monitoraggio delle attività svolte a scuola sono tra i compiti di cui si può occupare.
3. il terzo livello implica l'intervento in contesti educativi in cui siano presenti fattori di rischio che minano il benessere di coloro che ne fanno parte. Richiede un intervento diretto, per esempio nella progettazione di azioni specifiche spesso precedute da una valutazione iniziale della situazione (riduzione bullismo). Questa tipologia di intervento può essere affiancata da valutazione e consulenza a livello individuale di coloro che sono direttamente coinvolti nell'intervento.
4. il quarto livello è più specifico e si riferisce alle situazioni in cui i fattori di rischio sono manifesti e lo psicologo è chiamato a svolgere interventi specifici individualizzati. Può lavorare in equipe con le altre professionalità scolastiche e con la famiglia.

INTERVENTI NELL'AMBITO DELLA PSICOLOGIA DELL'EDUCAZIONE

Senso di appartenenza: Certezza soggettiva che i membri hanno di appartenere ed essere importanti gli uni per gli altri e per il gruppo; fiducia condivisa nella possibilità di soddisfare i propri bisogni come conseguenza del loro essere insieme.
Strutture partecipate: Le regole formali e informali che indicano come prendere parte a una data attività.

PREVENZIONE A SCUOLA – il ruolo della psicologia dell'educazione è da tempo riconosciuto da più fronti, sia come contributo nella formazione dei docenti rispetto a fattori cognitivi, a quelli affettivi e socio-relazionali. Sviluppare le abilità affettive e relazionali degli studenti è una forma di intervento di prevenzione frequente soprattutto se gli studenti mostrano di avere scarse capacità relazionali e emotive.

LA SCUOLA COME COMUNITA' – provare un senso di appartenenza nei confronti della propria scuola è importantissimo. Gli studenti legati alla scuola si mostrano più felici, coinvolti e autodisciplinati. Certezza soggettiva che i membri hanno di appartenere ed essere

importanti gli uni per gli altri e per il gruppo; fiducia condivisa nella possibilità di soddisfare i propri bisogni come conseguenza del loro essere insieme.

GESTIONE DELLA CLASSE E DELL'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO – saper gestire le dinamiche relazionali in classe significa creare e mantenere un ambiente di apprendimento caratterizzato dal rispetto e dalla partecipazione. Le regole che determinano chi possa intervenire, di che cosa si può parlare, quando, a chi e quanto a lungo sono chiamate STRUTTURE PARTECIPATE (Le regole formali e informali che indicano come prendere parte a una data attività.)

GESTIONE DI SE' - spostare il focus sull'apprendimento autoregolato è stato un cambio di direzione fondamentale all'interno del dibattito contemporaneo sulla gestione della classe. Il principale fine della disciplina è lo sviluppo dell'autocontrollo, attraverso cui si da prova di responsabilità.

TEMPO PER L'APPRENDIMENTO – un obiettivo importante della gestione della classe è aumentare il tempo dedicato all'apprendimento, in quanto vi è una correlazione tra il tempo trascorso nell'insegnamento di un argomento e la capacità di apprendere di uno studente. Il tempo deve essere utilizzato in maniera efficace per permettere di rielaborare le informazioni apprese e sapere applicare quanto imparato. Si definisce, invece, tempo di studio quando gli studenti sono realmente coinvolti in ciò che stanno apprendendo e comprendendo sul serio. È necessario mantenere gli studenti attivamente coinvolti in attività di apprendimento adeguate e produttive.

COINVOLGIMENTO – la supervisione da parte degli insegnanti è un elemento centrale per promuovere la concentrazione e il coinvolgimento.

LA RELAZIONE DOCENTE-STUDENTE
La costruzione e il mantenimento di una relazione positiva rappresenta un forte indice di adattamento e benessere psicologico. Il rapporto che il docente instaura con l'allievo è una relazione educativa, occorre costruire un rapporto di fiducia, nella trasmissione di norme e valori e nella valorizzazione delle potenzialità di ogni singolo studente.
Secondo alcuni studiosi il rapporto docente-studente è da considerarsi un sistema diadico e dinamico, in cui le interazioni sono mutualmente influenti e si modificano a seconda delle caratteristiche individuali di studenti e docenti.

EPISODI POSITIVI E NEGATIVI DELLE ESPERIENZE SCOLASTICHE

ASCOLTO EMPATICO – il docente deve cercare di ascoltare lo studente, evitando di fornire troppo presto consigli, giudizi, critiche…occorre mantenere una comunicazione aperta. L'ascolto empatico e attivo riesce a comprendere le emozioni, le intenzioni e i significati nascosti del messaggio comunicativo. Ascoltare le intenzioni e le emozioni che stanno dietro a ciò che un'altra persona dice e rifletterle in una parafrasi.

ASSERTIVITA' – una corretta gestione della classe passa attraverso una metodologia chiamata modalità didattica assertiva. Una risposta assertiva comunica agli studenti che l'insegnante si preoccupa di loro e del loro processo di apprendimento e non permette che comportamenti inappropriati perdurino nel tempo.

BULLISMO

Il bullismo è una particolare manifestazione di comportamenti aggressivi che hanno lo scopo volontario di nuocere a qualcuno. Persecutori e vittime sono coinvolti in egual misura. Il bullismo è un tipo di aggressione caratterizzata da un sistematico e ripetuto abuso di potere volto a fare del male alla vittima.

Trova la sua motivazione nell'affermazione di dominanza interpersonale, anche se, in alcune forme, può essere strumentale; ha luogo in contesti di gruppo.

Il bullismo presuppone la condivisione del medesimo contesto deviante e le modalità in cui si presenta sono caratterizzate da impulsività, dalla necessità di domare gli altri, da un atteggiamento favorevole ei confronti della violenza e verso i mezzi violenti per affrontare le situazioni sociali, mostrando scarsa empatia per la vittima.

L'impiego del termine bullismo implica la compresenza di 3 caratteristiche fondamentali:

1. intenzionalità
2. reiterazione
3. squilibrio di potere

Esistono varie forme di bullismo: diretto e indiretto. Il bullismo diretto consiste in prepotenze fisiche e/o verbali che vengono rivolte direttamente dal prevaricatore alla vittima. Il bullismo indiretto colpisce la dimensione relazionale e sociale della vittima che è spesso fatta oggetto di isolamento.

TIPOLOGIE DI BULLISMO

VITTIME – tendono ad avere bassa autostima, essere ansiosi, soli, insicuri e infelici e quando vengono attaccati tendono a non difendersi.
BULLI – vi sono 4 ragioni che spingono uno studente a diventare bullo

MOTIVAZIONI DEL BULLISMO E POSSIBILI INTERVENTI A SCUOLA

INTERVENTO IN CLASSE – la scuola assume un ruolo centrale nella prevenzione e nella riduzione dei fenomeni di disadattamento sociale. Oltre al clima classe, contano anche le caratteristiche individuali degli studenti. Il disimpegno morale è l'insieme dei dispositivi cognitivi interni dell'individuo che liberano quest'ultimo dai sentimenti di autocondanna, lesivi per l'autostima, nel momento in cui viene meno il rispetto delle norme. Tali meccanismi comportano una sostanziale ridefinizione della condotta e possono essere distinti tra: processi di disimpegno che operano sulla ristrutturazione cognitiva della condotta morale, meccanismi che determinano una distorsione della condotta nella relazione causa-effetto e un oscuramento della responsabilità personale, e processi che provocano una rivalutazione della vittima alla quale viene attribuita la colpa.
Anche le caratteristiche individuali dell'insegnante influenzano la struttura sociale della classe e le relazioni tra pari.
Politiche educative anti-bullismo dovrebbero implicare il coinvolgimento di tutte le componenti del sistema scolastico e prevedere la vigilanza da parte del personale docente e non docente anche in spazi e tempi che solitamente ricevono meno attenzione e devono prevedere una costante disponibilità dello staff scolastico all'ascolto degli allievi. Anche la formazione è importante; in sintesi i programmi di intervento dovrebbero essere rivolti a:

- Gruppo dei pari
- Relazione educativa tra insegnanti e alunni
- Cultura della scuola
- Rapporto con le famiglie
- Sistema complessivo di valori della comunità

MODELLO ECOLOGICO-SISTEMICO: GLI IDEALI LIVELLI DI INTERVENTO

ALFABETIZZAZIONE MORALE – lavorare sulla moralità e l'innalzamento della responsabilità individuale è uno degli elementi chiave per contrastare il fenomeno del bullismo. Interventi di "alfabetizzazione morale" si propongono di sviluppare in classe discussioni centrate sull'utilizzo dei dilemmi morali. Gli studenti si immedesimano. Dilemmi morali:
Situazioni in cui entrano in conflitto almeno due interessi o valori; generalmente implicano contrasto tra norme giuridico-sociali e soddisfacimento di bisogni individuali. Situazioni in cui nessuna scelta è chiaramente incontrovertibilmente giusta.

CYBERBULLISMO – è un atto aggressivo intenzionale, condotto da un individuo o da un gruppo di individui, usando varie forme di contatto elettronico, ripetuto nel corso del tempo contro una vittima che ha difficoltà a difendersi. Si concretizza attraverso molestie, minacce, offese tramite le risorse di internet e della telefonia. Anche questo tipo di comportamento aggressivo è dunque caratterizzato da intenzionalità, reiterazione e disparità di potere. Un altro aspetto da considerare è relativo al criterio dell'asimmetria in termini di maggiore competenza tecnologica dal prevaricatore rispetto alla sua vittima (possibilità di mantenere identità sconosciuta). Nel contesto virtuali sono stati interpretati come componenti dell'asimmetria di potere l'incapacità della vittima di cancellare contenuti dannosi, il livello di superiore conoscenza informatica del bullo all'interno di una comunità virtuale.
Bullismo e cyberbullismo possono arrivare a compromettere il rendimento scolastico, a minare la capacità di socializzazione della vittima e portare a conseguenze psicologiche come la depressione.
Rapporto di Save the Children (2014) bullismo e cyberbullismo possono arrivare a compromettere il rendimento scolastico (38%), a minare la capacità di socializzazione della vittima (65%) e portare a conseguenze psicologiche come la depressione(57%, percentuale che sale al 63% nelle ragazze tra i 15 e i 17 anni).
I fenomeni di molestia on-line sono ritenuti dalla maggior parte dei ragazzi (83%) molto più dolorosi di quelli reali, perché non ci sarebbero limiti a quello che si può dire e fare nello spazio virtuale (73%).

LO PSICOLOGO DELL'EDUCAZIONE COME RICERCATORE
La psicologia dell'educazione utilizza molteplici strumenti di indagine e metodologie diverse.
STUDI DI CORRELAZIONE – identificano le correlazioni in modo da poter fare ipotesi su alcuni importanti eventi della vita scolastica.

STUDI SPERIMENTALI – permette di andare oltre le ipotesi e studiare i nessi causa-effetto. Si assegnano i soggetti a un gruppo con un procedimento randomizzato. Negli studi quasi sperimentali non è possibile la randomizzazione.
DISEGNI SPERIMENTALI SINGLE SUBJECT – lo scopo è di determinare gli effetti di una terapia, metodo di insegnamento o intervento.
INTERVISTE CLINICHE (Jean Piaget)– si utilizzano domande aperte per approfondire le risposte.
ETNOGRAFIA – studio di eventi della vita di un gruppo, al fine di comprendere questi eventi in un contesto naturalistico. Osservazione partecipata.
IL TEMPO DELLA RICERCA – studi longitudinali sono molto fruttuosi in termini di informazioni, ma richiedono tempo e soldi. Si effettuano spesso studi trasversali.

CAPITOLO 2 – LO SVILUPPO COGNITIVO

UNA DEFINIZIONE DI SVILUPPO

Il termine sviluppo si riferisce a determinati cambiamenti che avvengono negli esseri umani a partire dal concepimento fino alla morte. Lo sviluppo umano può essere diviso in una quantità di aspetti differenti. Lo sviluppo fisico riguarda il cambiamento del corpo.
Lo sviluppo personale riguarda i cambiamenti di personalità in una persona.
Lo sviluppo sociale riguarda i cambiamenti nel modo in cui un individuo si relaziona con gli altri.
Lo sviluppo cognitivo riguarda i cambiamenti nel modo di pensare, di ragionare e di prendere decisioni.
La maturazione è l'insieme di cambiamenti che avviene per natura e in modo spontaneo e che è programmato a livello genetico. Cambiamenti di questo tipo non sono influenzabili dall'ambiente e compaiono nel corso del tempo. Secondo molti studiosi nello sviluppo del modo di pensare e della personalità sono importanti la maturazione e l'interazione on l'ambiente.

ORIGINE DELLO SVILUPPO – attualmente anche l'ambiente ha assunto un ruolo critico nello sviluppo, rispetto ai fattori biologici e differenze individuali che per anni hanno rappresentato una spiegazione deterministica. Oggi l'interazione natura-cultura diviene un paradigma riconosciuto. Le attuali visioni enfatizzano co-azioni complesse (azioni congiunte) di natura e ambiente. Oggi il dibattito per gli psicologi dell'educazione e dello sviluppo non è più centrato nel cercare spiegazioni tra natura e ambiente, in quanto essi sono considerati necessariamente correlati.
Le questioni più interessanti riguardano la comprensione di come entrambe le cause interagiscano.

QUAL E' LA FORMA DELLO SVILUPPO? CONTINUITA' vs. DISCONTINUITA' – una trasformazione continua (quantitativa) somiglierebbe al graduale progresso della capacità di resistenza di un corridore ottenuta grazie all'esercizio sistematico. Un cambiamento discontinuo ((qualitativo) sarebbe invece simile ai mutamenti repentini che l'individuo sperimenta siano dalla nascita, ma che sono più evidenti in pubertà, quali la capacità riproduttiva. La teoria di Piaget sullo sviluppo cognitivo è un esempio di cambiamento qualitativo, discontinuo, nelle capacità di pensiero dei bambini.

PERIODO CRITICO E PERIODO SENSIBILE - molti dei primi psicologi, in particolare quelli influenzati da Freud, ritenevano che le esperienze della prima infanzia fossero critiche, specialmente per lo sviluppo emozionale, sociale e cognitivo. Ricerche più recenti mostrano che anche le esperienze successive sono altrettanto influenti e possono mutare la direzione dello sviluppo. La maggior parte degli psicologi di oggi parla di periodi sensibili, non di periodi critici. Ci sono momenti in cui una persona è particolarmente predisposta a rispondere a certe esperienze e se l'ambiente non è pronto a sostenere queste potenzialità si possono registrare situazioni difficili.

GUARDARSI DAGLI AUT-AUT – oggi, la maggior parte degli psicologi considera lo sviluppo, l'apprendimento e la motivazione umani come un insieme di contesti che interagiscono e co-agiscono, a partire dalla struttura biologica dell'individuo e dai processi che influenzano lo sviluppo, come geni, cellule, alimentazione e malattie, fattori esterni…

PRINCIPI GENERLI DI SVILUPPO - ci sono alcuni principi generali validi per quasi tutti gli orientamenti teorici: 1. La velocità di sviluppo delle persone è differente 2. Lo sviluppo è relativamente ordinato (non significa lineare o prevedibile) 3. Lo sviluppo avviene in modo graduale.

IL CERVELLO E LO SVILUPPO COGNITIVO

L'utilizzo di tecniche di neuroimaging ha permesso agli scienziati di osservare e documentare con notevole precisione le aree di funzionamento cerebrale. La risonanza magnetica funzionale (fMRI) mostra come il sangue scorre nel cervello nello svolgimento di diverse attività, le misure dei potenziali evocati (ERP) valutano l'attività elettrica del cervello attraverso il cranio o la cute, le scansioni con la PET possono seguire le attività cerebrali in condizioni differenti.

I NEURONI – il cervello di un bambino pesa circa mezzo kg, tuttavia ha miliardi di neuroni: cellule nervose specializzate che accumulano e trasmettono informazioni nel cervello e in altre parti del sistema nervoso. Hanno colore grigiastro e costituiscono la “materia grigia”. La produzione di nuovi neuroni, detta neurogenesi, continua fino all’età adulta soprattutto nella regione dell’ippocampo. Per connettersi ad altre cellule neuronali esse emettono lunghe fibre a forma di braccio di ramo, chiamate assoni e dendriti. Le estremità delle fibre di diversi neuroni non si toccano, ma gli spazi sono riempiti dalle sinapsi. I neuroni condividono informazioni quando segnali elettrici e rilasciando sostanze chimiche che saltano attraverso le sinapsi. Gli assoni trasmettono informazioni ai muscoli, alle ghiandole o ad altri neuroni; i dendriti ricevono informazioni e le trasmettono alle cellule neuronali vere e proprie. La forza delle connessioni sinaptiche è dinamica e in costante cambiamento; questo fenomeno si chiama plasticità sinaptica, o plasticità. Le connessioni tra neuroni diventano più forti con l’esercizio e la pratica e più deboli quando non vengono usate.
Alla nascita ciascuno dei neuroni ha circa 2.500 sinapsi. Le fibre aumentano nei primi anni di vita, fino a possedere circa 15.000 sinapsi all’età di 2 o 3 anni. In effetti hanno più sinapsi di quante ne occorreranno per adattarsi al loro ambiente.
Due sono i tipi di sovrapproduzione e di potatura (neuroni non usati) che possono avere luogo. Uno è chiamato experience-expectant perché le sinapsi sono prodotte in eccesso in determinate zone del cervello in alcuni specifici periodi dello sviluppo, in attesa di una stimolazione. Sono responsabili di uno sviluppo generale di ampie aree del cervello e potrebbero spiegare per quale motivo gli adulti hanno difficoltà con le pronunce che non appartengono alle loro lingue native.
Il secondo genere di sovrapproduzione e potatura sinaptica è chiamato experience-dependent, le connessioni sinaptiche sono formate sulla base delle esperienze dell’individuo. Nuove sinapsi vengono create in risposta all’attività neurale in zone molto localizzate del cervello. Questi processi sono coinvolti nell’apprendimento individuale. Ambienti stimolanti possono favorire il processo di potatura nei primi anni di vita e possono aiutare lo sviluppo delle sinapsi in età adulta. Tra i neuroni si trovano le cellule gliali, la materia bianca del cervello; sono molto più numerose dei neuroni e hanno molte funzioni: combattere infezioni, controllare l’afflusso di sangue nel cervello, le comunicazioni fra neuroni… la mielinizzazione, la co-azione di fibre di assoni con una copertura gliale grassa, influenza l’apprendimento e il pensiero. Questa co-azione di mielina rende la trasmissione del messaggio più veloce e più efficace.

LA CORTECCIA CEREBRALE – la copertura esterna del cervello (3mm) è un foglio piegato, rugoso e sottile di neuroni. Costituisce circa l’85% del peso del cervello adulto e contiene il maggior numero di neuroni. La corteccia è responsabile della maggior parte delle abilità umane ed è l’ultima a svilupparsi. Altro aspetto importante per lo sviluppo è la lateralizzazione, o specializzazione dei due emisferi del cervello. Ciascuna metà controlla l’opposto del corpo.
Il cervello continua a svilupparsi durante l’infanzia e l’adolescenza, in cui i cambiamenti cerebrali aumentano le capacità delle persone di controllare il proprio comportamento in condizioni di basso e alto stress, essere più determinare e inibire i comportamenti impulsivi.
Il sistema limbico si sviluppa prima, gestisce le emozioni e i comportamenti volti alla ricerca di ricompense, novità, rischio ed emozioni. Il lobo prefrontale è più lento, gestisce il giudizio e la capacità di prendere decisioni. COME FUNZIONA IL CERVELLO – Kurt Fisher (2009) offre un punto di vista differente, basato sulla ricerca neuroscientifica. La conoscenza è saper dare forma attiva a comprensione e azione. Il sapere è basato sulle attività e il cervello è in costante cambiamento. Tutte le esperienze scolpiscono il cervello: la plasticità descrive la capacità del cervello di cambiare in continuazione neuroni, sinapsi e attività. Le differenze culturali nell’attività cerebrale mostrano esempi di come le interazioni nel mondo diano forma al cervello mediante la plasticità. Grazie ad essa, il cervello è in costante mutamento, modellato dall’attività, dalla cultura e dal contesto.

EMOZIONI, APPRENDIMENTO E CERVELLO – un punto di contatto tra cervello e apprendimento scolastico riguarda le emozioni e lo stress.

FALSI MITI RELATIVI AL CERVELLO

LA TEORIA DI PIAGET DELLO SVILUPPO COGNITIVO

INFLUENZE SULLO SVILUPPO – secondo Piaget i nostri processi di pensiero cambiano radicalmente dalla nascita alla maturità perché ci sforziamo costantemente di dare un senso al mondo. Piaget identificava 4 fattori che interagiscono per influenzare i cambiamenti di pensiero: maturità biologica, attività, esperienze sociali e mantenimento dell'equibrilazione. Una delle influenze principali sul modo in cui diamo un senso al mondo è la maturazione, il dispiegamento di mutamenti biologici programmati biologicamente. Un altro fattore di influenza è l'attività: con la maturazione fisica aumenta la capacità di agire nell'ambiente e di apprendere a esso. Il nostro sviluppo cognitivo è influenzato dalla trasmissione sociale, ovvero dall'imparare dagli altri. La maturazione, l'attività e la trasmissione sociale cooperano per influenzare lo sviluppo cognitivo.

Piaget concluse che tutte le specie ereditano due funzioni di base, o funzioni invarianti. La prima è l'organizzazione, combinare, riorganizzare e riordinare comportamenti e pensieri in sistemi coerenti. La seconda è quella dell'adattamento all'ambiente.
ORGANIZZAZIONE - le persone nascono con una predisposizione a organizzare i loro processi di pensiero in strutture psicologiche, sistemi per comprendere il mondo e interagire con esso. Queste strutture sono chiamate schemi: mattoni fondamentali che costituiscono il pensiero. Sono sistemi organizzati di azioni o pensieri che permettono di rappresentare mentalmente oggetti ed eventi nel mondo.
ADATTAMENTO – nell'adattamento sono inclusi due processi elementari: l'assimilazione e l'accomodamento.
L'assimilazione avviene quando usiamo i nostri schemi esistenti per comprendere gli eventi del mondo. L'accomodamento avviene quando dobbiamo modificare gli schemi preesistenti per rispondere a una nuova situazione.
EQUILIBRAZIONE – secondo Piaget, organizzare, assimilare e adattare possono essere considerati parti di un complesso atto di bilanciamento. Gli effettivi cambiamenti nel pensiero avvengono attraverso un processo di equilibrazione, l'atto di mantenere un equilibrio. Se applichiamo uno schema particolare a un evento o a una situazione e lo schema funziona, allora l'equilibrio esiste. Se lo schema non produce un risultato soddisfacente, allora si ha uno squilibrio e ci sentiamo a disagio.
4 STADI DI SVILUPPO COGNITIVO – Piaget riteneva che tutte le persone passassero attraverso gli stessi quattro stadi di crescita nello stesso ordine.

1. INFANZIA: LA FASE SENSO-MOTORIA – il primo periodo è detto senso-motorio, perché il pensiero del bambino riguarda vista, udito, movimento, tatto, gusto… i bambini sviluppano la permanenza dell'oggetto, ovvero la comprensione del fatto che un oggetto esiste nell'ambiente che loro lo percepiscano o meno. Un secondo traguardo di questo periodo è l'inizio di azioni logiche, dirette a uno scopo.
2.FASE PRE-OPERATORIA (0-6 anni) – il bambino sa impiegare molti schemi d'azione, ma hanno bisogno delle operazioni, ovvero azioni che vengono compiute e poi invertite mentalmente e non fisicamente. I bambini hanno bisogno di "operazioni", azioni che vengono compiute e poi invertite mentalmente e non fisicamente. In questa fase il bambino non domina ancora le operazioni logiche mentali. Il bambino è capace di usare simboli per rappresentare mentalmente oggetti o azioni (funzione semiotica). Non è in grado di pensare a ritroso, dalla fine all'inizio (pensiero reversibile). Non sono in grado di decentrare il pensiero, cioè concentrarsi su più di un singolo aspetto per volta.

3.FASE DELLE OPERAZIONI CONCRETE (6-10 anni) – le operazioni concrete descrivono la fase di pensiero tipo “hands-on”, le cui caratteristiche sono il riconoscimento della stabilità logica del mondo fisico, gli elementi possono essere cambiati o trasformati mantenendo le caratteristiche originali e la comprensione della reversabilità di questi cambiamenti. Possiedono la cognizione di 3 aspetti basilari del ragionamento: identità, compensazione e reversibilità. Un’altra importante operazione padroneggiata in questa fase è la classificazione, ovvero il raggruppamento di oggetti secondo categorie.

4.OPERAZIONI FORMALI (11-16 anni) – il centro di pensiero si può spostare da ciò che è, a ciò che potrebbe essere. Non è necessario vivere le situazioni per poterle immaginare. Si utilizza il ragionamento ipotetico-deduttivo. Un’altra caratteristica è l’egocentrismo adolescenziale: assunzione dell’adolescente secondo cui le persone condividono i suoi stessi pensieri, sentimenti e preoccupazioni.

I primi 3 stadi vengono raggiunti da tutti, le operazioni formali, però, non sono così strettamente legate all’ambiente fisico.

TEORIE NEO-PIAGETIANE:
uno sviluppo critico consiste nel miglioramento delle funzioni esecutive. Il funzionamento esecutivo coinvolge tutti quei processi che eseguiamo per organizzare, coordinare e svolgere azioni intenzionali mirate a uno scopo.
Teorie più recenti completano le scoperte sull’attenzione, la memoria e la strategia con le osservazioni di Piaget sul pensiero dei bambini e sulla costruzione della conoscenza.
La più nota teoria neo-piagetiana fu quella sviluppata da Case: la maturità dei bambini avviene per stadi all’interno di domini specifici (concetti numerici, spaziali, compiti sociali, racconti di favole, valutazione degli oggetti fisici e sviluppo motorio).
Fisher collegò lo sviluppo cognitivo in diversi domini per la ricerca sul cervello. Esaminò anche lo sviluppo in diversi domini, come la matematica e la lettura. Ha scoperto che gli schemi di crescita dei bambini hanno una serie di tratti in comune e passano per livelli di sviluppo prevedibili.
Nell’apprendere una nuova capacità, i bambini passano attraverso 3 stadi: dalle azioni alle rappresentazioni fino alle astrazioni. In ciascuno stadio lo schema va dal compiere una singola azione a definirne e coordinarne due alla volta, fino a creare un intero sistema di comprensione. Sul piano dell’astrazione i bambini arrivano a costruire principi esplicativi.

LIMITI DELLA TEORIA DI PIAGET
Molti psicologi non concordano sul motivo per cui il pensiero si sviluppa in questo modo.
Alcuni mettono in discussione l’esistenza di 4 stadi separati del pensiero (mancanza di coerenza nel pensiero infantile). Un altro problema è che i processi possono essere più continui di quanto appaiono. In accordo con la “teoria delle catastrofi” il cambiamento può essere sia continuo che discontinuo. Sembra che Piaget sottovalutasse le capacità cognitive dei bambini e la sua teoria non spiega in che modo bambini piccoli possano agire a livelli avanzati in alcune aree in cui hanno competenze e esperienze altamente sviluppate. Infine, egli sostenne che lo sviluppo delle operazioni cognitive come la conservazione o il pensiero astratto non possano essere accelerate.
Si critica la scarsa attenzione agli effetti della cultura e del gruppo sociale cui il bambino appartiene. Il ruolo della cultura diventerà un tema centrale nella prospettiva di Vygotsky.
-Non tutti raggiungono il quarto stadio
-In discussione l’idea di 4 stadi (mancanza di coerenza nel pensiero infantile; maggior continuità di quanto appare) -Sottovalutazione di abilità dei bambini
-Non spiegato in che modo i bambini piccoli possano agire a livelli avanzati in alcune aree in cui hanno esperienze sviluppate
-Impossibilità di accelerazione dello sviluppo
-Scarsa attenzione agli effetti rilevanti di cultura e gruppo sociale

LA PROSPETTIVO SOCIO-CULTURALE DI VYGOTSKY

Uno dei portavoce della teoria socio-culturale (socio-storica) fu Vygotsky, psicologi russo che morì nel 1934. Iniziò a studiare lo sviluppo e l'apprendimento per migliorare le proprie lezioni. Riteneva che le attività umane avessero luogo in determinati scenari culturali e che non potessero essere comprese al di fuori di tali contesti. Tre temi degli scritti di Vygotsky spiegano come i processi sociali formino l'apprendimento e il pensiero: le fonti sociali del pensiero individuale, il ruolo degli strumenti culturali nell'apprendimento e nello sviluppo e in particolare lo strumento del linguaggio, oltre alla ona di sviluppo prossimale.

LE FONTI SOCIALI DEL PENSIERO INDIVIDUALE - I processi mentali superiori vengono co-costruiti durante attività condivise tra il bambino e un'altra persona. In seguito, questi processi co-costruiti vengono interiorizzati dal bambino e diventano parte dello sviluppo cognitivo. Le interazioni sociali sono più di semplici influenze: sono l'origine di processi mentali superiori come la soluzione di problemi. Sia Piaget che Vygotsky sottolinearono l'importanza delle interazioni sociali nello sviluppo cognitivo, ma Piaget riservò all'interazione un ruolo diverso. Riteneva che l'interazione incoraggiasse lo sviluppo creando squilibrio, ovvero il conflitto cognitivo motivava il cambiamento. Quindi riteneva che le interazioni utili fossero fra pari, perché persone di pari livello e condizione erano sullo stesso piano e potevano mettere in discussione il pensiero di ciascuno di loro. Vygotsky invece suggerì che lo sviluppo cognitivo dei bambini fosse favorito da interazioni con persone cognitivamente più evolute e più capaci, persone come i genitori e insegnanti.

STRUMENTI CULTURALI E SVILUPPO COGNITIVO -Vygostsky riteneva che gli strumenti culturali, compresi quelli tecnici e psicologici svolgessero un ruolo importante nello sviluppo cognitivo.

STRUMENTI PSICOLOGICI - tutti i processi mentali di alto livello come il ragionamento e il problem solving sono mediati da strumenti psicologici. L'essenza dello sviluppo cognitivo è padroneggiare l'uso di strumenti psicologici come il linguaggio, per conquistare il tipo di pensiero avanzato e di problem solving che non si riuscirebbe a raggiungere senza tali strumenti.

IL LINGUAGGIO E IL DISCORSO PRIVATO – il linguaggio è decisivo per lo sviluppo cognitivo, poiché fornisce un modo di esprimere idee e di porre domande, le categorie e i concetti del pensiero, e i legami tra passato e futuro. Ci svincola dall'immediato e ci permette di riflettere. Vygotsky poneva maggiore attenzione sul ruolo dell'apprendimento e del linguaggio nello sviluppo cognitivo, poiché riteneva che il linguaggio nella forma di discorso privato guidasse lo sviluppo cognitivo.

IL DISCORSO PRIVATO: PIAGET E VYGOTSKY A CONFRONTO – Piaget parlò di discorso collettivo e chiamò ogni atto verbale del bambino rivolto a se stesso "discorso egocentrico". Secondo Piaget i bambini sviluppano il discorso socializzato, imparano ad ascoltare, scambiarsi idee... Vygotsky aveva idee molto diverse sul discorso privato dei bambini, suggerì che questi monologhi avessero un ruolo importante nello sviluppo, perché portavano il bambino, stadio dopo stadio, all'auto-regolazione: la capacità di pianificare, monitorare, guidare il proprio pensiero e la propria capacità di risolvere i problemi.

ZONA DI SVILUPPO PROSSIMALE – secondo Vygotsky, in ogni determinato punto dello sviluppo un bambino è sul punto di risolvere certi problemi. La zona di sviluppo prossimale o ZSP è l'area che intercorre tra le attuali performance del bambino e il livello che egli potrebbe raggiungere con la guida di un adulto o lavorando con un "bambino sviluppato in modo più completo". Si tratta di uno spazio dinamico.
ZSP E DISCORSO INTERIORE - spesso un adulto usa comandi verbali e modelli per aiutare un bambino a risolvere un problema o svolgere un compito. Questo supporto è chiamato scaffolding e può avvenire gradualmente ridotto quando il bambino prende il controllo sulla guida.
IL RUOLO DELL'APPRENDIMENTO E DELLO SVILUPPO – Piaget definì lo sviluppo come la costruzione attiva di conoscenza e l'apprendimento come la formazione passiva di associazioni. Era interessato alla costruzione delle conoscenze e riteneva che lo sviluppo cognitivo dovesse venire prima dell'apprendimento. La vera conoscenza avviene solo quando il bambino ha sviluppato l'operazione di inclusione della classe, ovvero il fatto che una categoria può trovarsi all'interno di un'altra. Vygotsky invece sostenne che l'apprendimento fosse un processo attivo che non aspetta che le persone siano pronte.
LIMITI DELLA TEORIA DI VYGOTSKY – il limite principale è che la sua teoria consiste in ide generali; non ebbe il tempo di scrivere dettagliatamente le applicazioni delle sue teorie all'insegnamento.

CAPITOLO 3 – SVILUPPO DEL SE', SVILUPPO SOCIALE E SVILUPPO MORALE

SVILUPPO FISICO

ETA' PRESCOLARE – i bambini in età prescolare sono molto attivi. Le abilità motorie grossolane (legate ai grandi muscoli) migliorano e si specializzano. I muscoli si rafforzano, il cervello si sviluppa, l'equilibrio migliora, la camminata è perfezionata, corrono, lanciano oggetti, saltano…migliorano in larga misura anche le abilità motorie fini (coordinazione dei piccoli movimenti).

ETA' SCOLARE – durante la scuola primaria lo sviluppo fisico è piuttosto costante per la maggior parte dei bambini, tuttavia il grado di variabilità tra i soggetti è enorme: ci sono molte differenze fra lo sviluppo delle femmine e dei maschi.

GLI ANNI DELL'ADOLESCENZA - la pubertà segna l'inizio della maturità sessuale; è l'insieme dei cambiamenti fisiologici che si realizzano durante l'adolescenza e che conducono alla capacità riproduttiva. Sono cambiamenti fisici (crescita seno, aumento dimensioni testicoli e scroto), come le mestruazioni (la prima chiamata menarca) e l'eiaculazione (la prima detta pubarca).

MATURAZIONE PRECOCE E TARDIVA – gli psicologi hanno mostrato particolare interesse nelle differenze scolastiche, sociali ed emotive esistenti tra gli adolescenti che maturano presto e gli adolescenti che maturano più tardi. Per le ragazze crescere prima dei compagni di classe può essere uo svantaggio che può portare a depressione, ansia, peggioramento scolastico, disturbi alimentari…anche le influenze sociali hanno un grosso peso, poiché ragazze dalla crescita precoce presentano maggiori probabilità di abusare di alcool e droga. Alcuni ricercatori hanno rilevato anche una correlazione tra l'età di comparsa del menarca e l'indice di massa corporea in età adulta (misura del grasso corporeo che valuta il peso in rapporto all'altezza): quanto più giovane era la ragazza al momento del menarca, tanto più elevato era il suo indice di massa corporea in età adulta. Nei maschi uno sviluppo precoce è associato alla popolarità.

GIOCO, PAUSE E ATTIVITA' FISICA – il gioco è fondamentale per lo sviluppo, perché contribuisce al benessere cognitivo, fisico, sociale ed emotivo dei bambini e dei giovani. Il cervello si sviluppa grazie alla stimolazione che il gioco in parte fornisce a ogni età.

DIFFERENZE CULTURALI NEL GIOCO – in alcune culture gli adulti (soprattutto le madri) sono spesso compagni di gioco dei bambini; in altre culture gli adulti non sono considerati compagni di gioco adeguati, ma sono i fratelli o i pari a insegnare ai più piccoli come partecipare alle attività ludiche.

BRONFENBRENNER: IL CONTESTO SOCIALE DELLO SVILUPPO

L'IMPORTANZA DEL CONTESTO E IL MODELLO BIOECOLOGICO – gli insegnanti, le famiglie e i pari fanno parte del contesto degli studenti. Il contesto è tutto quello che circonda e interagisce con i pensieri, le sensazioni e le azioni di un individuo, per influenzarne lo sviluppo e l'apprendimento. Gli effetti del contesto sull'individuo in crescita sono sia interni (ormoni e cervello) sia esterni (famiglia, comunità, quartieri, scuola). I contesti influenzano anche l'interpretazione delle azioni.
Il modello bioecologico dello sviluppo elaborato da Bronfenbrenner considera come ecosistemi lo sviluppo fisico e i contesti sociali in cui ci sviluppiamo, perché interagiscono costantemente e interagiscono gli uni con gli altri. Ogni persona vive all'interno di un microsistema, a sua volta incluso in un mesositema radicato in un esosistema, e tutti appartengono al macrosistema cultura. Lo sviluppo nella sua interezza si realizza ed è influenzato dal contesto temporale, cioè dal cronosistema.

FAMIGLIE – il primo contesto in cui il bambino si sviluppa è l'utero materno. Oggi i bambini fanno sempre più parte di famiglie ricomposte, con fratellastri e sorellastre che entrano ed escono dalle loro vite. In alcune culture i bambini hanno maggiori probabilità di crescere in famiglie allargate, insieme con i genitori, gli zii e i cugini. Indipendentemente da chi educhi i bambini, la ricerca ha individuato gli elementi carateristici dei diversi stili genitoriali.

STILI GENITORIALI – il lavoro di Baumrind sugli stili genitriali si focalizzò su un attento studio longitudinale di 100 bambini in età prescolare. Individuò 4 stili genitoriali distinti sulla base di alti o bassi livelli di calore e controllo dei geitori:

- Genitori autorevoli (alto calore, alto controllo)
- Genitori autoritari (basso calore, alto controllo)
- Genitori permissivi (alto calore, basso controllo)
- Genitori negligenti (basso calore, basso controllo)

ATTACCAMENTO – il legame emotivo che si forma tra le persone è chiamato attaccamento. Il primo attaccamento avviene tra il figlio e i genitori o altri caregivers; la qualità di questo legame sembra avere implicazioni sulla formazione delle relazioni nel corso della vita.

PARI – i bambini si sviluppano anche all'interno del gruppo dei pari. Le cliques (cricche) sono gruppi relativamente piccoli a base amicale. Soddisfano i bisogni emotivi e edi sicurezza dei giovano, fornendo un contesto sociale stabile in cui i membri del gruppo si conoscono bene e formano amicizie intime.
I gruppi sono insiemi di individui meno stretti e con un'organizzazione meno rigida, basati su interessi, attività, atteggiamenti o reputazioni condivisi.

CULTURA DEI PARI - Regole e norme adottate da gruppi di bambini e adolescenti, in particolare su abbigliamento, aspetto, musica, linguaggio, valori sociali e comportamento.

AMICIZIE – le amicizie hanno un'importanza centrale nella vita degli studenti di ogni età.

POPOLARITA' – i bambini classificati come popolari possono comportarsi in modo sia positivo che negativo. I bambini classificati come rifiutati devono le valutazioni negative al fatto di essere aggressivi, immaturi, socialmente incompetenti o chiusi. I bambini classificati come controversi dimostrano comportamenti sociali sia positivi ce negativi. Infine, i bambini classificati come trascurati o isolati sono quasi invisibili. Talvolta il rifiuto si traduce in aggressività.

AGGRESSIVITA' – l'aggressività non deve essere confusa con l'assertività, che significa affermare o mantenere un diritto legittimo. Esistono diverse forme di aggressività. La più comune è l'aggressività strumentale, finalizzata al raggiungimento di un obiettivo o privilegio. Lo scopo è raggiungere ciò che si desidera. Un secondo tipo è l'aggressività ostile, in cui il danno è inflitto intenzionalmente. L'aggressività ostile può assumere la forma di aggressività proattiva, rappresentata dalle minacce in aggressione fisica e dall'aggressione fisica diretta; oppure la forma di aggressività relazionale, che include le minacce o l'effettivo danneggiamento delle relazioni sociali. Un tipo di aggressività ostile che oggi desta sempre più preoccupazioni è il cyberbullismo, l'uso della posta elettronica, Twitter, Facebook o di altri social media per diffondere insinuazioni o intimidire in altro modo i pari.

IDENTITA' E CONCETTO DI SE'

L'identità include il senso generale di sé di una persona, insieme con le sue credenze, emozioni, valori, impegni e atteggiamenti, e integra tutti i differenti aspetti e ruoli del sé.

Per Piaget, l'identità è il principio secondo cui una persona o un oggetto rimangono invariati nel tempo; per Erikson, la risposta complessa alla domanda: "Chi sono?".

Erikson offrì un modello fondamentale per la comprensione dei bisogni dei giovani, ponendoli in relazione con la società in cui crescono e in cui successivamente offrono il proprio contenuto. La teoria psicosociale di Erikson enfatizza l'emergenza del sé, la ricerca dell'identità, le relazioni dell'individuo con gli altri e il ruolo della cultura nel corso della vita. Come Piaget, Erikson interpretò lo sviluppo come il passaggio attraverso una serie interdipendente di stadi, ognuno con i suoi obiettivi, preoccupazioni, risultati e pericoli. In corrispondenza di ogni stadio suggerisce che l'individuo affronti una crisi dello sviluppo. Ogni crisi può essere risolta abbracciando una posizione estrema oppure trovando un equilibrio tra gli estremi. Il modo in cui ogni individuo risolve ogni crisi influenza la risoluzione delle crisi future e ha un effetto duraturo sull'immagine di sé e sulla visione della società.

GLI ANNI CHE PRECEDONO LA SCUOLA: FIDUCIA, AUTONOMIA E INIZIATIVA – il conflitto fondamentale nell'infanzia risiede nell'opposizione fra fiducia e sfiducia: il bambino sviluppa un senso di fiducia se il suo bisogno di cibo e cure sarà soddisfatto con regolarità e tempestività da parte dei caregivers. Il secondo stadio vede l'autonomia contrapposta alla vergogna e al dubbio e segna l'inizio dell'autocontrollo e della sicurezza del sé. Lo stadio successivo vede contrapposti l'iniziativa e il senso di colpa.

GLI ANI DELLA SCUOLA PRIMARIA E SECONDARIA DI PRIMO GRADO: OPEROSITA' VS. SENSO DI INFERIORITA' – lo sviluppo cognitivo procede rapido e si passa al pensiero operatorio concreto. Gli stadi dello sviluppo si inseriscono in ambienti scolastici non familiari; i bambini devono imparare ad avere fiducia in nuovi adulti e ad agire autonomamente in una situazione più complessa, in modi che rispettino le nuove regole scolastiche.

ADOLESCENZA: LA RICERCA DELL'IDENTITA' - L'individuo sviluppa un senso del sé sin dall'infanzia; tuttavia, l'adolescenza segna il primo periodo in cui viene fatto uno sforzo consapevole per rispondere alla domanda "Chi sono?". Nell'adolescenza si sviluppa la capacità di pensiero astratto e di comprensione della prospettiva altrui. Il conflitto che definisce questo stadio è quello tra identità e confusione di ruolo. L'identità è legata all'organizzazione degli stimoli, delle abilità, delle credenze allo scopo di formare una coerente immagine di sé. Marcia ha ampliato la teoria della formazione dell'identità di Erikson. Lui si concentrò su due processi essenziali per il raggiungimento di un'identità matura: esplorazione (processo attraverso il quale gli adolescenti considerano e sperimentano credenze, valori e comportamenti alternativi, nel tentativo di determinare quale darà loro maggiore soddisfazione) e impegno (scelte di un individuo, conseguenti all'esplorazione delle opzioni in merito alle credenze per esempio politiche e religiose). Marcia individuò 4 categorie di status di identità, derivanti da 4 pattern di esplorazione e di impegno.

1. il raggiungimento di identità: forte senso di impegno verso le scelte compiute in seguito alla libera considerazione delle alternative.
2. moratoria: crisi di identità, sospensione delle scelte causate dal conflitto interiore
3.confusione dell'identità: accettazione dello stile di vita dei genitori compiuta senza prendere in considerazione altre opzioni
4. diffusione dell'identità: mancanza di un centro di gravità; confusione su chi si è e su cosa si desidera.

DOPO LA SCUOLA – intimità contrapposta all'isolamento, che esprime la volontà di avere una relazione profonda con un'altra persona. La generatività contrapposta alla stagnazione, che estende la capacità di interessarsi agli altri e implica sia la preoccupazione sia l'orientamento delle generazioni future. Raggiungere l'integrità, contrapposta alla disperazione, significa consolidare il senso del sé e accettare la propria storia unica.

CONCETTO DI SE'– Generalmente, indica la percezione di se stessi: il modo di giudicare abilità, atteggiamenti, attributi, credenze e aspettative personali. È la rappresentazione mentale che un individuo ha di sé stesso. Un modello, schema che non è permanente, ma può cambiare nel tempo.

STRUTTURA DEL CONCETTO DI SE' – il concetto di sé è multidimensionale. Marsch e colleghi individuarono fino a 17 differenti concetti di sé nelle aree scolastiche e nelle aree non scolastiche. Studenti:
-scolastico: verbale, matematico, problem-solving, artistico, informatico…
-non-scolastico: aspetto fisico, popolarità, affidabilità, relazioni con genitori, stabilità emotiva… Negli adulti, il concetto di sé ha una natura maggiormente situazione-specifica.

MODALITA' DI SVILUPPO DEL CONCETTO DEL SE' – si sviluppa attraverso una costante autovalutazione, attuata in differenti situazioni. Per formulare questi giudizi, i bambini e adolescenti sondano le reazioni verbali e non di persone significative. I bambini più piccoli tendono ad avere un concetto di sé più positivo e ottimistico, non si paragonano ai pari. I più grandi sono meno ottimisti, più realisti e perfino cinici. Alcuni studenti soffrono dell'illusione dell'incompetenza, sottovalutano cioè la loro competenza. Collegano i loro concetti del sé con l'aspetto fisico e l'accettazione sociale, oltre che ai risultati scolastici. Il concetto di sé degli studenti più avanzati è il risultato del confronto con i pari (pesce grande in lago piccolo).

Lo sviluppo del *concetto di sé* non segue lo stesso percorso in ogni cultura (occidentali/asiatiche: indipendenza/interdipendenza).

CONCETTO DI SE' E SUCCESSO - molti psicologi considerano il concetto di sé come la base dello sviluppo sia sociale che emotivo.

AUTOSTIMA - è un giudizio complessivo sul valore del sé che include sentimenti di orgoglio o vergogna nei confronti della propria persona. è un senso generale del valore del sé.
Concetto di sé («*Chi sono?»*) ≠ Autostima («*Come giudico me stesso?*)
L'autostima è influenzata dal fatto che la cultura che circonda l'individuo apprezzi o meno le sue particolari caratteristiche e capacità.
James suggerì che l'autostima fosse determinata dal livello di successo nella realizzazione dei compiti o nel raggiungimento degli obiettivi a cui si da importanza. Inoltre, per sviluppare autostima gli studenti devono attribuire i successi alle proprie azioni, non al caso.

CAPIRE GLI ALTRI E SVILUPPO MORALE
TEORIA DELLA MENTE - La comprensione che anche gli altri sono persone, dotate di pensieri, sensazioni, credenze, desideri e impressioni personali. I bambini hanno bisogno di sviluppare una *teoria della mente* per dare senso al comportamento altrui. La capacità di assunzione della prospettiva altrui cresce nel tempo, fino a quando non raggiunge un livello sofisticato nell'età adulta.

SVILUPPO MORALE – l'incremento ella teoria della mente e della comprensione delle intenzioni consente ai bambini di sviluppare ance un senso di ciò che è giusto e sbagliato. Ragionamento morale: Il processo di pensiero coinvolto nel giudizio su questioni riguardanti ciò che è bene e ciò che è male. Negli ultimi tempo alcune nuove prospettive che si basano su insight provenienti dalla psicologia sociale e dall'evoluzione e dalle neuroscienze suggeriscono che la moralità non si limita al pensiero. La più famosa teoria sullo sviluppo morale è quella di Kohlberg.

LA TEORIA DELLO SVILUPPO MORALE DI KOHLBERG- valutò il ragionamento morale sia di bambini che di adulti proponendo loro dilemmi morali, Situazioni in cui nessuna scelta è chiaramente e incontrovertibilmente giusta. Sulla base del loro ragionamento propose una sequenza dettagliata di 6 stadi del ragionamento morale, ovveroo di giudizi su ciò che è giusto e sbagliato:
1. *orientamento all'ubbidienza*
2. *orientamento alle ricompense/scambio*
3. *gentilezza/orientamento alle relazioni*
4. *orientamento alle leggi e all'ordine*
5. *orientamento al contratto sociale*
6. *orientamento ai principi etici universali*

CRITICHE ALLA TEORIA DI KOHLBERG – In realtà gli stadi descritti non sembrano essere separati, sequenziali e coerenti. Una delle critiche più discusse è la tendenza sistematica degli studi a favorire valori maschili e occidentali che enfatizzano l'individualismo. Galligan propose una differente sequenza per lo sviluppo morale, ossia un'"etica della cura".
La studiosa suggerì che gli individui passano da una focalizzazione sull'interesse personale a un ragionamento morale basato sull'impegno verso specifici individui e specifiche relazioni, per approdare successivamente a livelli di moralità più alti, fondati su principi di responsabilità e di cura verso tutte le persone.

GIUDIZI PERSONALI, CONVENZIONI SOCIALI E SCELTE PERSONALI – le convenzioni sociali sono regole e modi di agire condivisi in una particolare situazione, poi ci sono scelte personali, che sono preferenze individuali o questioni private. Una critica mossa agli stadi di kohlberg è la commistione di giudizi morali e decisioni riguardanti le convinzioni sociali, un'altra è la mancata considerazione delle scelte personali.

HAIDT E IL MODELL SOCIO-INTUZIONISTA DELLA PSICOLOGIA MORALE -
Il *modello socio-intuizionista* di Haidt si basa su ricerche condotte nell'ambito della psicologia sociale e dell'evoluzione e nell'ambito delle neuroscienze. Le 3 componenti fondamentali sono le seguenti:
1.L'intuizione precede il ragionamento.
2.La moralità non si limita alla lealtà e al danneggiamento.
3.La moralità unisce e acceca.

CAPITOLO 4 – DIFFERENZE NELL'APPRENDIMENTO

L'INTELLIGENZA

Ogni bambino è dotato di una serie specifica di talenti, abilità e limiti. Fornire un'etichetta sulla base della dotazione intellettiva non ci permette di comprendere l'individuo nella sua totalità. Inoltre, le etichette possono funzionare come profezie che si auto-avverano.
DISABILITA' E HANDICAP - per disabilità si intende un'incapacità nel fare qualche cosa, come pronunciare parole, vedere o camminare. Un handicap invece è uno svantaggio in un aspetto specifico.
CHE COSA SI INTENDE PER INTELLIGENZA? - L'intelligenza può assumere connotazioni diverse da persona a persona. la maggior parte delle teorie che si sono sviluppate nel tempo ha fatto convergere la natura dell'intelligenza su 3 temi:

- La capacità di apprendere
- La somma delle conoscenze che una persona ha acquisito
- L'abilità di adattarsi con successo a nuove situazioni e, in generale, all'ambiente

L’intelligenza è quindi «la capacità di ragionare in modo deduttivo o induttivo, astrattamente, di usare analogie, sintetizzare informazioni e applicarle a nuovi ambiti» (Kanawaza, 2010, p. 281).

Spearman (1927) suggerì che, per svolgere qualsiasi attività della mente, gli individui usassero energia mentale, che chiamò “g”. aggiunse che ogni test richiedesse alcune capacità specifiche, in questo modo la capacità di svolgere qualsiasi compito mentale si baserebbe su g + le capacità specifiche. Oggi gli psicologi concordano sul fatto che possiamo calcolare matematicamente un fattore comune (g) con i test cognitivi, ma questo fattore è solo un’indicazione della misura dell’intelligenza generale.
La teoria dell’intelligenza fluida e cristallizzata di Cattell e Horn si dimostra più utile. L’intelligenza fluida è da intendersi come l’efficienza mentale e la capacità di ragionamento. I fondamenti neuropsicologici dell’intelligenza fluida possono essere correlati ai cambiamenti nel volume del cervello, nella mielinizzazione, nella densità dei recettori della dopamina…. È sensibile ai traumi o malattie.
L’intelligenza cristallizzata invece è la capacità di applicare metodi appropriati di soluzione ai problemi nei propri contesti culturali. Può svilupparsi e crescere per tutto l’arco della vita, perché coinvolge abilità apprese e conoscenze come la lettura, le nozioni fattuali, come prendere un taxi, scrivere… investendo in intelligenza fluida nel risolvere problemi sviluppiamo intelligenza cristallizzata.
La visione psicometrica più ampiamente condivisa oggi è che l’intelligenza, come il senso di sé, abbia molte sfaccettature e sia organizzata secondo una gerarchia di abilità, con le capacità generali più in alto e quelle specifiche più in basso.

INTELLIGENZE MULTIPLE - Gardner riflette su una nuova teoria dell’intelligenza. Ipotizza l’esistenza di diverse tipologie di capacità mentali, sviluppando la sua teoria delle intelligenze multiple che descrive 8 tipi diversi di intelligenza (9 se si comprende anche l’intelligenza esistenziale)

Le 8 intelligenze sono:
-linguistica(verbale)
-musicale
-spaziale
-logico-matematica
-cinetica (movimento)
-interpersonale (capire gli altri)
-intrapersonale(capire se stessi)
-naturalistica (osservare e capire schemi e sistemi naturali e umani)

Egli parte dall'assunto che l'intelligenza abbia basi biologiche. Un'intelligenza è una "capacità psicobiologica di elaborare informazioni in determinati modi per risolvere problemi o realizzare prodotti che abbiano valore per una cultura o comunità".

CRITICHE - le otto intelligenze non sono indipendenti, ma correlate fra loro. Alcuni ritengono che molte intelligenze sarebbero in realtà dei talenti o tratti della personalità.

L'INTELLIGENZA COME PROCESSO - le teorie si Spearman, Cattell e Horn e Gardner pongono l'accento sul modo in cui gli individui si differenziano gli uni dagli altri per il contenuto dell'intelligenza, ovvero nelle diverse capacità. La ricerca nel campo della psicologia cognitiva ha enfatizzato l'elaborazione delle informazioni, che è comune a tutte le persone.
La teoria triarchica dell'intelligenza efficace è un approccio al processo cognitivo volto a comprendere l'intelligenza. Egli introduce il termine efficace per sottolineare il fatto che l'intelligenza è più di ciò che viene misurato nei test delle capacità mentali. Vi sono almeno 3 funzioni:

1. pianificazione di alto livello e selezione della strategia di monitoraggio è svolta da meta-componenti (processi esecutivi)
2. implementazione delle strategie selezionare è gestita da componenti di performance
3. ottenere nuova conoscenza è svolta da componenti di acquisizione di conoscenza

L'applicazione di meta-componenti, componenti di performance e componenti di acquisizione di conoscenza permette alle persone di risolvere problemi in diverse situazioni e sviluppare 3 tipi di intelligenza efficace:

- **Analitica** □ applicazione di processi di pensiero per problemi noti
- **Creativa** □ gestione di processi nuovi utilizzando l'insight (capacità di trattare nuove situazioni e scoprire nuove soluzioni) e l'automatismo (capacità di diventare efficienti e di pensare e risolvere problemi in modo automatico)
- **Pratica** □ importante nella scelta di un ambiente in cui si ha successo

Di recente Sternberg ha aggiunto al concetto di intelligenza efficace quello di "saggezza", creando così la teoria detta WICS (wisdom, intelligence, creativity, synthesized).

IL DILEMMA DI BINET – nel 1904 Binet aveva un problema e si chiedeva come identificare quegli studenti che necessitavano di un'istruzione speciale e di aiuti aggiuntivi *prima* di fallire nel percorso, andando incontro a fallimenti.
I test di Binet permettevano di determinare l'età mentale del bambino. Il concetto di quoziente intellettivo (QI) fu aggiunto quando il test di Binet arrivò negli USA, diventano il test di Standford-Binet. Il punteggio del QI veniva calcolato confrontando l'età reale con l'età mentale del bambino.
La formula era: Quoziente intellettivo = Età mentale/Età anagrafica × 100
I punteggi del Qi non mantengono lo stesso valore al crescere dell'età. Per risolvere questo problema è stato introdotto il concetto di deviazione standard del QI. Il punteggio del QI di deviazione indica con esattezza quanto una certa persona abbia totalizzato nel test al di sopra o al di sotto della media, paragonando il risultato con persone della stessa età.

EFFETTO FLYNN - A causa di migliori condizioni di salute, delle famiglie meno numerose, della maggiore complessità ambientale e di migliori scuole, il QI medio sta costantemente crescendo.

DIFFERENZE DI GENERE E INTELLIGENZA – molti studi hanno riscontrato poche differenze fra bambini e bambine nello sviluppo mentale e motori complessivo. Tuttavia ci sono differenze:
-nei punteggi dei test ci sono più maschi che femmine sia nelle fasce molto alte sia in quelle molto basse
-maggiore incidenza di disturbi dell'apprendimento, disturbi dell'attenzione e autismo nei maschi rispetto che nelle femmine
-i maschi, mediamente, sono migliori nelle prove che richiedono la rotazione mentale di figure nello spazio, la predizione di traiettorie di oggetti in moto, e l'orientamento

STILI DI PENSIERO E APPRENDIMENTO
Per molti anni i ricercatori hanno esaminato le differenze individuali negli “stili”.
Lo stile di apprendimento è definito come il modo in cui una persona si accosta all’apprendimento e allo studio. Alla fine degli anni Settanta si parla di preferenze di apprendimento, ovvero modi preferiti di studiare e apprendere, come l’uso di immagini invece di testi, il lavoro individuale o di gruppo, l’apprendimento in situazioni strutturate o non strutturate, e così via.

IL VALORE DEGLI STILI DI APPRENDIMENTO – vi è una distinzione relativa agli stili di apprendimento che ha ricevuto sostegno da parte della ricerca. Mayer ha studiato le differenze di apprendimento che si possono trovare fra persone che apprendono con uno stile visivo rispetto a quelle che privilegiano modalità di apprendimento attraverso l’ascolto. Mayer ha individuato nella dimensione visuale-verbale 3 aspetti centrali: abilità cognitiva spaziale, stile cognitivo e preferenza di apprendimento.

I legislatori devono partire dall’assunto che ogni studente è unico e che per fare progressi deve poter contare su programmi su misura. Il piano educativo personalizzato è un accordo che intercorre tra genitori e scuola.

STUDENTI CON DIFFICOLTA’ DI APPRENDIMENTO
Disturbo dell’apprendimento: Problema con l’acquisizione e l’uso di linguaggi, può manifestarsi nella difficoltà a leggere, scrivere, ragionare o trattare la matematica.
Molti psicologi dell’educazione ritengono che i disturbi dell’apprendimento abbiano sia basi psicologiche che biologiche.
CARATTERISTICHE DELLO STUDENTE - le caratteristiche più comuno sono difficoltà specifiche in una o più aree accademiche, scarsa coordinazione, problemi nel prestare attenzione, iperattività e impulsività, problemi a organizzare e interpretare informazioni visive e uditive, apparente mancanza di motivazione, difficoltà a farsi degli amici e a mantenerli. La maggior parte degli studenti con disturbi dell’apprendimento incontra problemi nella lettura.
La matematica è la seconda difficoltà più comune per gli studenti con disturbi dell’apprendimento.

INSEGNARE AGLI STUDENTI CON DISTURBI DELL'APPRENDIMENTO – la diagnosi precoce è cruciale. Spesso essi stessi non comprendono il motivo dei loro problemi e possono diventare vittime di impotenza appresa, ovvero l'aspettativa, basata su esperienze precedenti di mancanza di controllo, che ogni sforzo condurrà a un insuccesso. Gli studenti con disturbi dell'apprendimento possono tentare di compensare i loro problemi e sviluppare cattive abitudini di studio, o iniziare a evitare alcune materie per paura di non saper gestire il lavoro.
Due approcci generali sono molto efficaci per gli studenti con disturbi dell'apprendimento. Il primo consiste nell'istruzione diretta (insegnamento per piccoli passi con esercizi dopo ogni passo, feedback immediato e guida e supporto del docente); il secondo approccio è l'insegnamento alla strategia (regole specifiche per centrare l'attenzione e portare a termine l'attività).

STUDENTI CON DISTURBO DI ATTENZIONE - l'iperattività non è un disturbo specifico, bensì è costituita da due tipi di problemi che possono o non possono coesistere: disturbi dell'attenzione e problemi di iperattività e impulsività. Il problema principale consiste nel concentrare e mantenere l'attenzione. Si è stabilita una categoria diagnostica detta deficit di attenzione/iperattività (ADHD): designa un disturbo del comportamento marcato da iperattività, difficoltà eccessiva a fare attenzione, o impulsività. Alcuni segnali sono la disattenzione e l'iperattività/impulsività.

STUDENTI CON DISTURBI DELLA COMUNICAZIONE - Gli studenti con *disturbi della comunicazione* tra i sei e i ventuno anni rappresentano il secondo gruppo più numeroso tra quelli che ricevono interventi specifici per bisogni speciali. Costituiscono il 19% degli studenti che richiedono servizi.
Gli studenti che non riescono a produrre suoni efficaci sono affetti dai cosiddetti disturbi della parola.
I disturbi articolatori comprendono la distorsione dei suoni come la pronuncia delle sillabanti, la sostituzione di un suono con un altro, l'omissione di suoni.
I problemi di intonazione rappresentano un terzo tipo di disturbo della parola, comprendono il parlare con un volume inappropriato.
Uno studente che presenta uno di questi problemi ha bisogno di un intervent logopedico.
Disturbi linguistici □ deficit o compromissioni nella capacità di comprendere e di esprimersi linguisticamente.

STUDENTI CON DISTURBI EMOTIVI O COMPORTAMENTALI - Gli studenti con *disturbi emotivi e comportamentali* possono essere tra i soggetti più difficili a cui insegnare e spesso costituiscono una fonte di preoccupazione per molti futuri docenti.
Disturbi emotivi e comportamentali: Comportamenti o emozioni che deviano così tanto dalla norma da interferire con la crescita e lo sviluppo del bambino e/o con le vite degli altri; comportamenti inappropriati, infelicità o depressione, paura e ansia, e problemi nelle relazioni.
L'utilizzo di metodologie di gestione delle dinamiche comportamentali e di capacità di autoregolazione si è rivelato un approccio molto valido. Un'altra possibilità è quella di di offrire strutture maggiormente flessibili e un'ampia gamma di strumenti che permettono loro di avere la possibilità di scegliere.

SUICIDIO - A volte il **suicidio** si verifica come reazione a problemi che genitori e docenti spesso trascurano.

SEGNALI DIALLARME
-cambiamenti nelle abitudini quotidiane,
-alterazione dei ritmi sonno/veglia,
-insonnia,
-anoressia/bulimia,
-calo del rendimento scolastico, -
modificazioni dell'umore,
-aggressività/apatia,
-**abuso di alcol e droghe**, perdita di interesse in attività prima apprezzate

PREVENZIONE - dovremmo distinguere tra sperimentazione e abuso.

STUDENTI CON DISABILITA' INTELLETTIVA – oggi è preferibile utilizzare la terminologia disabilità intellettiva rispetto a ritardo mentale. Con disabilità intellettiva si intende un Comportamento sociale intellettuale e adattivo significativamente sotto la media, ravvisabile prima dei 18 anni.
La funzione intellettiva si misura di norma con un test di QI, dove un punteggio inferiore a 70 punti è uno degli indicatori (questo però non basta). Oggi l'enfasi è posta sui programmi di transizione, che si focalizzano su una graduale preparazione degli studenti con esigenze speciali a passare dalle scuole superiori a ulteriori scuole, a esperienze di addestramento, al lavoro o al coinvolgimento nella comunità

STUDENTI CON DISTURBI SENSORIALI E DI SALUTE - alcuni gravi disturbi di salute possono includere paralisi cerebrale infantile (danni al cervello prima o durante la nascita difficoltà a coordinare i movimenti), epilessia, crisi generalizzate, asma, HIV/AIDS; diabete. Problemi di vista (ipovedenti -con vista limitata, legalmente ciechi) e di udito, autismo.

STUDENTI DOTATI DI TALENTO
Gli studenti dotati di talento sono studenti che dimostrano attitudini e competenze eccellenti in uno o più settori, si tratta di studenti plus-dotati.
I bambini realmente dotati non sono banalmente quelli che imparano in fretta senza grandi sforzi, questi bambini possono leggere fluentemente già a tre o quattro anni, suonare uno strumento musicale come un adulto allenato e provare fascino per l'algebra quando i loro compagni si cimentano con le addizioni.
Rischi gli adolescenti dotati, e prima di tutto le femmine, sono più inclini alla depressione, e sia le femmine sia i maschi rischiano di essere annoiati, frustrati e isolati.
Caratteristiche da osservare per identificare gli studenti dotati sono:

Riconoscere e supportare tutti gli studenti dotati e di talento, soprattutto le femmine e i ragazzi poveri

METODI E STRATEGIE – i metodi per insegnare agli studenti dotati dovrebbe incoraggiare il pensiero astratto, la creatività, la lettura di testi originali di alto livello e l'indipendenza, non sono l'apprendimento di grandi quantità di fatti. Un approccio promettente è l'apprendimento in gruppi cooperativi, perché gli studenti dotati tendono a imparare di più se affiancati dai coetanei. Inoltre, la loro autostima scolastica sembra calare quando si trovano in compagnia di altri studenti dotati. Importante il supposto socio-emotivo.

CAPITOLO 5 – SVILUPPO DEL LINGUAGGIO E DIVERSITA' LINGUISTICA

SVILUPPO DEL LINGUAGGIO

in tutto il mondo si parlano più di seimila lingue naturali. Le culture creano parole per i concetti che per esse sono importanti.

Molti fattori ricoprono un ruolo importante nello sviluppo e acquisizione del linguaggio. I bambini imparano la propria lingua mentre sviluppano altre capacità cognitive, sforzandosi di dare senso a quanto ascoltato, cercando pattern e formando regole finalizzate a far incastrare i tasselli che costituiscono il puzzle del linguaggio. In questo processo gli umani possono manifestare tendenze sistematiche, regole e vincoli strutturali che restringono il numero delle possibilità prese in considerazione. I bambini piccoli sembrano essere soggetti a un vincolo che specifica che una nuova etichetta si riferisca a un oggetto intero, non solo a una sua parte. Una seconda tendenza sistematica porta i bambini a presumere che una data etichetta si riferisca a una classe di oggetti simili. La ricompensa e le correzioni svolgono un ruolo importante.

QUANDO E IN CHE MODO SI SVILUPPA IL LINGUAGGIO? – la seguente tabella mostra gli stadi fondamentali dello sviluppo del linguaggio nelle culture occidentali, in individui compresi fra 2 e 6 anni.

Livelli di analisi del linguaggio:

•**Livello fonologico:** relativo alla capacità di padroneggiare i suoni di una lingua

•**Livello morfologico:** relativo alle regole da usare per formare le parole (ipercorrettismo)

•**Livello semantico:** relativo al significato delle parole (**Vocabolario attivo:** L'insieme delle parole usate da una persona nel parlare o nello scrivere; **Vocabolario passivo:** L'insieme delle parole che una persona può comprendere nel linguaggio parlato o scritto)

•**Livello sintattico:** relativo alle regole per combinare le parole in frasi

•**Livello testuale**: relativo alle regole per combinare le frasi in testi

•**Livello pragmatico:** relativo alle regole proprie di una data cultura, su come e quando usare il linguaggio per comunicare in modo efficace. Definisce come iniziare una conversazione, raccontare una barzelletta…

Comprensione metalinguistica = comprensione del proprio uso del linguaggio

ALFABETIZZAZIONE EMERGENTE - sono le abilità e conoscenze, solitamente sviluppate in età prescolare, che costituiscono le basi dello sviluppo delle competenze di lettura e scrittura. La ricerca ha individuato due ampie categorie di abilità importanti per lo sviluppo della lettura: le abilità della prima categoria riguardano la comprensione di suoni e codici e consistono, per esempio, nel capire che le lettere hanno dei nomi, che determinati suoni corrispondono a determinate lettere e che le parole sono formate da suoni; le abilità del linguaggio orale della seconda categoria, invece, riguardano il vocabolario attivo a passivo, la conoscenza della sintassi, la capacità di comprendere e raccontare storie.

INTERNALIZZAZIONE ED ESTERNALIZZAZIONE – un modo di pensare alla competenza alfabetica emergente che comprende sia le abilità di decodifica sia quelle di linguaggio orale è rappresentato dalle nozioni di processi e abilità di internalizzazione e di esternalizzazione.
Le basi delle abilità di alfabetizzazione emergente si basano su due fondamentali attività, tra loro collegate: le conversazioni con gli adulti che sviluppano la conoscenza della lingua e la lettura congiunta, in cui i libri sono usati per parlare di suoni, parole, immagini e concetti. Le abilità di alfabetizzazione emergente sono fondamentali per gli apprendimenti scolastici. La ricerca ha indicato che sia l'internalizzazione (conoscenza del suono di una lettera) sia l'esternalizzazione (comprensione/significato linguistico) sono importanti per imparare a leggere in tutte le lingue.
Esternalizzazione (linguaggio orale): Abilità di alfabetizzazione emergente che riguardano vocabolario passivo e attivo, conoscenza di sintassi, capacità di comprendere e raccontare storie (linguaggio, narrativa, convenzioni della stampa e la lettura emergente).
Internalizzazione (decodifica): Abilità di alfabetizzazione emergente che riguardano comprensione di suoni e codici (conoscenza dei grafemi, consapevolezza fonologica e sintattica, comprensione della corrispondenza tra fonemi e grafemi e scrittura emergente).
Fattori per lo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente? **Conversazioni** e **lettura congiunta** con adulti.

FUNZIONI DI NARRAZIONE?

- Significazione
- Benessere
- Relazioni
- Insegnamento

DIVERSITA' NELLO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO

Mentre crescono, molti bambini apprendono simultaneamente due lingue.

SVILUPPO DEL BILINGUISMO – si definisce bilingue chi parla due lingue e si relaziona in modo appropriato con due differenti culture. Se si continua a padroneggiare la propria prima lingua quando a questa si aggiunge la conoscenza di un'altra si è di fronte a un esempio di bilinguismo adattivo; se, invece, acquisendo una nuova lingua, si perde la prima, si sperimenta il bilinguismo sottrattivo.

Se sono esposti a due lingue sin dalla nascita, i bambini bilingui raggiungono gli stadi fondamentali di entrambe le lingue con gli stessi tempi dei bambini monolingui.

Chi apprende due lingue entro i cinque anni elabora entrambe nello stesso modo di chi apprende una sola lingua, usando la medesima parte del cervello (situato principalmente nell'emisfero sinistro).Chi, invece, apprende una seconda lingua più tardi deve usare entrambi gli emisferi del cervello, il lobo frontale e la memoria di lavoro *maggiore sforzo cognitivo*

APPRENDIMENTO DI UNA SECONDA LINGUA

Dopo l'adolescenza è quasi impossibile apprendere una nuova lingua senza parlare con accento straniero. Bisogna distinguere fra periodi critici (se l'apprendimento non si verifica ora, non avverrà più) e periodi sensibili, durante i quali si è più reattivi all'apprendimento. Anche se non esiste un periodo critico per l'apprendimento di una lingua, sembra esistere un periodo critico per l'apprendimento di una pronuncia corretta.

BENEFICI DEL BILINGUISMO - livelli più alti di bilinguismo sono correlati a maggiori abilità cognitive in aree come la formazione concettuale, la creatività, la teoria della mente, la flessibilità cognitiva, l'attenzione e il funzionamento esecutivo.

PERDITA DI UN LINGUA - la lingua madre è la lingua parlata dalla famiglia di un bambino o dai parenti più anziani quando la società. Nel suo complesso parla una lingua diversa. Piuttosto che la perdita di una lingua per acquisirne un'altra, lo scopo dovrebbe essere il raggiungimento di un bilinguismo bilanciato, cioè della pari competenza in entrambe le lingue.

LINGUA DEI SEGNI – le persone capaci di comunicare sia in lingua parlata sia in lingua dei segni, oppure in due lingue dei segni diverse sono considerate bilingui. Sia le lingue parlate sia le lingue dei segni hanno ampi vocabolari e complesse grammatiche. Gli stessi meccanismi di acquisizione della lingua sono usati sia per le lingue parlate sia per quelle dei segni. Inoltre, gli stadi fondamentali della lingua dei segni corrispondono a quelli della lingua parlata.

LINGUAGGIO CONTESTUALIZZATO E SCOLASTICO – la competenza di una seconda lingua presenta due aspetti separati: la comunicazione interpersonale (abilità linguistiche contestualizzate o fondamentali) e gli usi standard scolastici della lingua, come la lettura e lo svolgimento di esercizi di grammatica (linguaggio scolastico). Per linguaggio scolastico-accademico si intende l'intera gamma di linguaggio utilizzato nei libri di testo adottata nella scuola primaria, secondaria e università.

CAPITOLO 6 – CULTURA E DIVERSITA'

RUOLI E INFLUENZE DELLA DIVERSITA' CULTURALE

In questo capitolo si parla del ruolo e delle influenze che la diversità culturale, che include classi sociali, razza, etnicità e genere, ha sui contesti di insegnamento-apprendimento. LA DIVERSITA' CULTURALE – con cultura si intende la conoscenza, valori, attitudini, tradizioni che guidano il comportamento di un gruppo di persone e permettono loro di risolvere i problemi attinenti alla vita nel loro ambiente. Il gruppo costituisce una cultura e comunica il programma ai propri membri. I gruppi possono essere definiti in base a criteri regionali, etnici, religiosi, razziali, di genere… ogni persona appartiene a diversi gruppi e può essere influenzata da diverse culture.
La cultura è stata paragonata a un iceberg, di cui solo un terzo è visibile, il resto è nascosto e sconosciuto. Molte differenze culturali sono "sommerse": si tratta di convinzioni implicite, sottaciute e perfino inconsce.
Le influenze sociali sono diffuse e pervasive. Le differenze tra culture possono essere molto evidenti e appaiono come la punta dell'iceberg.

DISPARITA' ECONOMICHE E DI CLASSE SOCIALE

Lo status socio-economico è una delle dimensioni culturali più influenti nella vita delle persone, tuttavia gli stessi ricercatori incontrano difficoltà a trovarne una definizione condivisa.
CLASSI SOCIALI E STATUS SIOCIO-ECONOMICO – nelle società moderne i livelli di ricchezza, prestigio e potere non sono sempre coerenti fra loro. La maggior parte delle persone è consapevole della propria classe sociale: ciò vuol dire che percepisce che alcuni gruppi sono al di sopra di loro e alcuni al di sotto. Si possono anche verificare forme di classismo (come il razzismo o il sessismo), nella convinzione di essere migliori dei membri di classe inferiore ed evitando di avere contatto con loro.
La condizione di classe sociale deve essere quindi ridefinita non solo in base alla ricchezza, ma al prestigio, potere e livello di istruzione, arrivando a definire lo status socio-economico.
Lo status socio-economico viene definito dai ricercatori sulla base di alcuni indicatori combinati insieme. È la posizione relativa all'interno della società, basata sul reddito, sul potere, sul background e sul prestigio. La maggior parte dei ricercatori identifica 4 livelli di status socioeconomico: alto, medio, classe lavoratrice, basso.

SALUTE, AMBIENTE E CONFLITTI FAMILIARI – gli effetti negativi della povertà si fanno sentire ancor prima della nascita di un bambino: minore accesso a cure sanitarie e alimentazione prenatale di qualità, maggiore probabilità che il bambino nasca prematuro con conseguenze associate a problemi cognitivi e di apprendimento. I bambini poveri hanno più probabilità di essere esposti a droghe, fumo e alcol prima della nascita. L'aumento dello stress influisce sulle assenze scolastiche, determina minore attenzione e concentrazione, problemi di memoria e ragionamento, minore motivazione e impegno…

BASSE ASPETTATIVE – SCARSA AUTOSTIMA SCOLASTICA - la condizione di povertà ha anche riflessi significativi sulla riuscita scolastica. I bambini poveri tendono ad essere scarsamente motivati, lo studio non è la loro priorità e ciò può creare basse aspettative per gli insegnanti, i quali spesso li considerano poco intelligenti con la conseguenza di non stimolarli in modo adeguato. Tali pregiudizi creano disagio e una situazione di impotenza appresa.

INFLUENZA DEI COETANEI E RESISTENZA CULTURALE – è inteso come predittore di abbandono, in quanto secondo i ricercatori spesso la condizione di povertà e di status socioeconomico basso significa per questi individui non considerare importante la dimensione culturale che ritengono svilente per la loro identità. Pertanto, per mantenere identità e status nel gruppo, sono portati a rifiutare i comportamenti che porterebbero al successo scolastico (NON TUTTI). È allora necessario che la scuola diventi un luogo di inclusione, non di resistenza culturale.

CONTESTO FAMILIARE E RISORSE – le famiglie povere spesso non hanno la possibilità di accedere a contesti scolastici adeguati la cui frequenza può favorire lo sviluppo sociale e cognitivo. Le risorse che la famiglia e le comunità mettono in campo rappresentano il maggior predittore di successo scolastico.

CHE COS'E' IL PREGIUDIZIO? – la parola "pregiudizio" deriva dal verbo pregiudicare, cioè giudicare prima. Un pregiudizio è una generalizzazione rigida e ingiusta, un giudizio prematuro, su un'intera categoria di persone. È un insieme di credenze, emozioni e tendenze a particolari azioni. Può essere positivo o negativo. Motivo di pregiudizio possono essere: - La razza

- L'etnicità
- La religione
- La politica
- La geografia
- La lingua
- L'orientamento sessuale
- Il genere o l'aspetto

Il pregiudizio razziale (razzismo) è pervasivo e non si limita a un singolo gruppo.

LO SVILUPPO DEL PREGIUDIZIO – il pregiudizio si sviluppa precocemente, già intorno ai 4 o 5 anni. L'origine del pregiudizio appare quindi più una trasmissione culturale che una predisposizione. Una fonte di pregiudizio è la tendenza umana a dividere il mondo sociale in due categorie: noi e gli altri, o il gruppo e quelli fuori dal gruppo. Tendiamo a considerare inferiori e diverse da noi le persone che stanno nel gruppo degli altri, e tendiamo a pensare che siano simili fra loro.
Il pregiudizio è molto di più di una tendenza a creare gruppi, di un'autogiustificazione o di una reazione emotiva, è anche un insieme di valori culturali.
Il *pregiudizio* è difficile da combattere, perché fa parte dei nostri processi cognitivi (tendenza a dividere il mondo in gruppi; tendenza a considerare inferiori, diversi da noi e uguali tra loro gli altri; tendenza ad attribuire le cause degli eventi negativi all'esterno).
Gli stereotipi sono descrizioni semplificate che si applicano a tutti i membri di un gruppo. Essi sono in effetti schemi che organizzano ciò che si sa, si crede e si prova riguardo a un gruppo. Possono incorporare pregiudizi (rigidi e ingiusti) su un gruppo, ma non necessariamente. Usiamo gli stereotipi pe dare senso al mondo.

MINACCIA ALLO STEREOTIPO – è una forma di "apprensività" riguardo alla conferma di uno stereotipo. L'idea di base è che quando le persone si trovano in situazioni in cui si applica uno stereotipo, esse sono sottoposte a un maggior carico emotivo e cognitivo. La minaccia dello stereotipo è più presente nelle donne (es. la matematica non è cosa per donne) o per le minoranze. La minaccia dello stereotipo può avere influenze sulla performance scolastica. Può portare a:

1. impedire alle persone di dare il meglio nei test e nei compiti
2. interferire con l'apprendimento di una materia e l'attenzione dedicata ad essa
3. diminuire l'interesse e il valore assegnato a tale materia.

Può generare un circolo vizioso che attiva quella che viene chiamata profezia che si autoavvera, che di fatto consente che si verifichi un avvenimento presunto, aspettato o predetto, confermando in tal modo la propria veridicità, senza che ci siano reali presupposti.

COMBATTERE LA MINACCIA ALLO STEREOTIPO – Carol Dweck discute il modo in cui un atteggiamento mentale positivo mirato alla crescita e al miglioramento possa essere appreso e costituire uno schema valido per tutta la vita (teoria incrementale dell'intelligenza vs. entitaria). Le persone con una teoria delle capacità incrementali interpretano difficoltà e insuccessi come un feedback sulla propria prestazione, o come un segnale di strategie inadeguate o di impegno insufficiente, e non come un segnale di scarse capacità. L'insuccesso diventa uno stimolo per tentare qualcosa di nuovo, offre incentivi alla risoluzione, e gli errori forniscono informazioni sulla corretta strategia da perseguire. L'impegno assume un ruolo molto positivo, perché permette di attivare e sviluppare l'intelligenza e le capacità mettendole a frutto nel migliore dei modi. Le persone che condividono questa teoria tendono a porsi in prevalenza obiettivi di padronanza o di crescita, volti a migliorare e sviluppare le proprie capacità e conoscenze. Le persone, invece, che condividono la teoria delle capacità come entità fisse, tendono a porsi obiettivi di prestazione o di conferma, volti a ottenere giudizi positivi e vincenti sulle proprie capacità evitando quelli negativi. Sono persone che preferiscono ottenere buone prestazioni piuttosto che apprendere cose nuove.

IL GENERE NELL'INSEGNAMENTO E NELL'APPRENDIMENTO

SESSO E GENERE – la parola genere si riferisce a tratti e comportamenti che una particolare cultura ritiene appropriate per uomini e donne. Il sesso si riferisce alle differenze biologiche. L'identità di un individuo in termini di genere e sesso ha 3 componenti:

1. l'identità di genere La percezione di sé come maschio o femmina, ma anche le credenze che uno ha riguardo ai ruoli e agli attributi del sesso.
2. l'orientamento sessuale riguarda le scelte di una persona in fatto di partner sessuali
3. i comportamenti del ruolo di genere quei comportamenti e caratteristiche che la cultura associa a ciascun genere.

L'identità sessuale è uno complessa costruzione di credenze, atteggiamenti e comportamenti.

ORIENTAMENTO SESSUALE – riguarda ciò che si percepisce come attrazione. Un acronimo diffuso è LGBTQ (lesbian, gay, bisexual, transgendered, questioning). Vi sono diversi modelli che descrivono lo sviluppo dell'orientamento sessuale come parte dell'identità. In generale, tutti i modelli comprendono i seguenti punti: -sentirsi diversi

-sentirsi confusi

-accettazione

I modelli più recenti sottolineano che l'orientamento sessuale può essere flessibile, complesso e sfaccettato, e può cambiare nell'arco della vita.

RUOLI DI GENERE – sono le aspettative sul modo in cui maschi e femmine dovrebbero comportarsi, variano in base alle culture, ai tempi e ai luoghi.

I bambini iniziano a formare degli schemi di genere, o reti organizzate di conoscenza riguardo al significato dell'essere maschi o femmine. Tali schemi aiutano i bambini a capire il mondo, e guidano il loro comportamento.

L'EDUCAZIONE MULTICULTURALE: CREARE CLASSI INCLUSIVE

Educazione multiculturale: Un'educazione che promuove equità nella scolarizzazione di tutti gli studenti. Banks ha suggerito che l'educazione multiculturale abbia 5 valenze:

•*integrazione del contenuto*
•*processo di costruzione del sapere*
•*riduzione del pregiudizio*
•*cultura scolastica e struttura sociale propositive*
•*pedagogia dell'equità*

Molti educatori hanno suggerito che la pedagogia culturalmente rilevante dovrebbe essere un elemento nelle riforme dell'educazione multiculturale. È un fattore che favorisce l'apprendimento inclusivo. Insegnamento d'eccellenza per studenti di diverse etnie che porti al successo scolastico, allo sviluppo e mantenimento della loro cultura e alla consapevolezza critica per opporsi allo status quo. Questo tipo di insegnamento dovrebbe rispondere a 3 quesiti:

1.Gli studenti devono vivere il successo accademico.
2.Gli studenti devono sviluppare/mantenere le loro competenze culturali.
3.Gli studenti devono sviluppare coscienza critica per sfidare lo status quo.

PROMUOVERE RESILIENZA: RUOLO DEI CONTESTI DI CRESCITA - La resilienza è la capacità di adattarsi allo sviluppo malgrado le circostanze difficili e i fattori di rischio. È un processo attivo di resistenza, di auto-riparazione e di crescita in risposta alle crisi e alle difficoltà della vita. Educare alla resilienza è un obiettivo importante da perseguire, non solo perché può far favorire il successo scolastico, ma anche come promotore in capacità resilienti anche in altri ambiti quali quello affettivo, emotivo e relazionale.

STUDENTI RESILIENTI – gli studenti che sembrano capaci di progredire nonostante la difficoltà sono attivamente coinvolti e impegnati nella scuola. Hanno buone capacità interpersonali, fiducia nelle possibilità di apprendere, atteggiamenti positivi verso la scuola… sembrano essere maggiormente in gradi di far fronte a situazioni di stress psicologico ed emotivo. Ciò permette loro di sviluppare e mettere in atto comportamenti adattivi e diventare così persone competenti. Con il termine "competente" ci si riferisce a un soggetto capace di utilizzare le giuste strategie di fronte alle avversità, padroneggiando la situazione (mastery).

CLASSI RESILIENTI – un gruppo minoritario è un gruppo di persone socialmente svantaggiato, non sempre corrispondente a una minoranza nelle cifre effettive. Doll e colleghi hanno condotto ricerche per individuare le migliori pratiche per i bambini svantaggiati e disabili, individuando nell'autoefficacia scolastica e nella qualità delle relazioni i fattori principali.

AUTOEFFICACIA SCOLASTICA: convinzione di credere nella propria capacità di apprendere

- Apprendimento autoregolativo
- Autodeterminazione scolastica

RELAZIONI EFFICACI

- Docente-studente
- Studente-studente
- Scuola-famiglia

ORGANIZZAZIONE SOCIALE - le strutture e l'organizzazione sociali indicano il modo in cui le persone interagiscono per raggiungere un particolare obiettivo e sono influenzate da variabili socio-culturali.

VALORI CULTURALI E STILI DI APPRENDIMENTO – alcune tipologie di studenti preferiscono attività cooperative e non amano essere messi in competizione. Ciò comporta una diversificazione delle modalità di insegnamentoapprendimento.
Un aspetto cruciale degli stili di apprendimento è che devono essere riconosciuti per garantire un utilizzo più funzionale all'apprendimento. Ci sono varie tipologie: enfasi sulle persone e relazioni, coinvolgimento energico, approssimazione dei numeri, maggiore dipendenza dalla comunicazione non verbale ecc. le differenze negli stili di apprendimento devono pertanto essere considerate e rappresentate un elemento di ricchezza, per evitare di correre il rischio di omologare la prestazione degli studenti e assumere che ogni individuo abbia lo stesso stile.

DIMENSIONE PRAGMATICA - Dimensione pragmatica. La classe è un ambiente di comunicazione speciale; ha il suo insieme di regole su quando, come, a chi, di che cosa e in che modo usare il linguaggio. Pragmatica: Le regole di come e quando usare un linguaggio per comunicare efficacemente in una particolare cultura. Strutture partecipate**:** Le regole formali e informali che indicano come prendere parte a una data attività (definiscono la partecipazione adeguata per ciascuna attività scolastica).

CAPITOLO 7 – TEORIE COMPORTAMENTALI DELL'APPRENDIMENTO

COMPRENDERE L'APPRENDIMENTO

L'apprendimento si verifica in ogni momento e non sempre è intenzionale. L'apprendimento è il processo attraverso il quale l'esperienza provoca un cambiamento permanente nella conoscenza o nel comportamento. Il cambiamento può essere deliberato o non intenzionale, tendente a un miglioramento o a un peggioramento… L'espressione potenziale di comportamento indica che l'apprendimento può avere luogo anche se l'individuo non sempre agisce in base al cambiamento, in mancanza della giusta situazione o motivazione: il potenziale è presente, anche se il comportamento non è attuato.

Le teorie comportamentali di apprendimento sono spiegazioni dell'apprendimento che si focalizzano sugli eventi esterni, considerati la causa dei cambiamenti nei comportamenti osservabili.

PRIME SPIEGAZIONI DELL'APPRENDIMENTO: CONTIGUITA' E CONDIZIONAMENTO CLASSICO

Una delle primissime spiegazioni dell'apprendimento fu offerta da Aristotele. Secondo lui le persone tendono ad associare cose secondo 3 modalità: somiglianza, differenza (oppositiva) e contiguità. Il principio di contiguità afferma che due o più sensazioni vengono associate s e si presentano insieme con sufficiente frequenza. Quando, in seguito, si presenta solo una si queste sensazioni (stimolo), sarà ricordata anche l'altra (risposta). Il condizionamento classico si concentra sull'apprendimento di risposte emotive o fisiologiche come la paura, l'incremento della tensione muscolare, la salivazione o la sudorazione. Esse talvolta vengono chiamate rispondenti poiché sono risposte automatiche a stimoli. Lo stimolo elicita una risposta automatica. Il condizionamento classico fu scoperto negli anni 20 da Ivan Pavlov.

In uno dei primi esperimenti Pavlov fece risuonare un diapason per poi registrare la risposta di un cane. Inizialmente non c'era salivazione, perché quel suono era uno **stimolo neutro**. Pavlov nutrì il cane, ottenendo come risposta la salivazione. Il cibo era uno **stimolo incondizionato** (US). La salivazione, a sua volta, era una **risposta incondizionata** (UR), elicitata automaticamente e senza che fosse necessario alcuno sforzo. Usando questi 3 elementi, cibo, salivazione e diapason, Pavlov dimostrò che un cane può essere condizionato a salivare dopo aver sentito il solo suono del diapason. Il suono era diventato uno **stimolo condizionato** (CS), che poteva essere in sé la causa della salivazione, mentre la risposta di salivazione dopo il suono era una **risposta condizionata** (CR).

CONDIZIONAMENTO OPERANTE: ALLA RICERCA DI NUOVE RISPOSTE

Le azioni deliberate sono chiamate operanti. Il processo di apprendimento coinvolto nell'apprendimento operante è chiamato **condizionamento operante**, perché il comportamento è appreso mentre si agisce sull'ambiente. Skinner (1953)è colui che sviluppò il concetto di condizionamento operante. Egli partì dall'assunto secondo cui i principi del condizionamento classico spiegano solo una piccola parte dei comportamenti appresi. Molti comportamenti umani sono operanti, non rispondenti.

Comportamento, risposta e azione sono termini con cui si esprime ciò che una persona fa in una particolare situazione. Si può pensare al comportamento come all'elemento intermedio tra due insiemi di influenze ambientali: quelle che lo precedono (antecedenti) e quelle ce lo seguono (conseguenze). Questa relazione può essere indicata come antecedente-comportamento-conseguenza oppure A-B-C. la ricerca condotta sul condizionamento operante mostra che il comportamento operante può essere modificato attraverso cambiamenti negli antecedenti, nelle conseguenze o in entrambi.

TIPI DI CONSEGUENZE – secondo il punto di vista comportamentale, le conseguenze determinano in larga misura se una persona ripeterà il comportamento da cui esse derivano.

Rinforzo è una qualunque conseguenza che rafforzi un dato comportamento.

Comportamento rinforzo rinforzo o ripetizione del comportamento

Esistono due tipi di rinforzo. Il primo è il **rinforzo positivo**, ha luogo quando il comportamento o la risposta producono un nuovo stimolo: il rinforzo positivo è perciò la presentazione contingente di uno stimolo che segue una risposta (comportamento = risposta). Il rinforzo positivo può verificarsi anche quando la risposta che è rinforzata non è "positiva".
Quando la conseguenza che rafforza un comportamento è la presentazione (aggiunta) di un nuovo stimolo, la situazione è definita rinforzo positivo. Per contro, quando la conseguenza che rafforza un comportamento è la rimozione (sottrazione) di uno stimolo, il processo è chiamato **rinforzo negativo**. Il rinforzo negativo è quindi la rimozione contingente di uno stimolo repulsivo (contrastante) che segue immediatamente una risposta e ne incrementa il futuro tasso di comparsa.
È importante ricordare che il rinforzo, per essere negativo, non richiede che il comportamento rinforzato sia necessariamente negativo o sbagliato.
Es. □ il segnale d'allarme del mancato allacciamento della cintura di sicurezza su un'automobile. Non appena ci si allaccia la cintura, l'irritante rumore cessa: è probabile che, in futuro, l'azione di allacciare la cintura di sicurezza si *ripeta (*dunque il processo è il rinforzo), poiché la risposta ha *rimosso* uno stimolo rumoroso di tipo repulsivo (il tipo di rinforzo è quindi *negativo).*

PUNIZIONE – il rinforzo negativo è spesso confuso con la punizione. È utile ricordare che il processo di rinforzo (positivo o negativo) implica sempre il rafforzamento di un comportamento. La punizione, invece, la diminuzione o la soppressione di un comportamento. Un comportamento, se è seguito da una punizione, ha minori probabilità di essere ripetuto in futuro in situazioni simili.
Il processo di punizione è il seguente:

comportamento □ punizione □ indebolimento o diminuzione del comportamento

La punizione può assumere due forme. Il primo tipo di punizione è stato chiamato punizione di Tipo I, o **punizione basata sulla presentazione**: si verifica quando la presentazione o l'aggiunta di uno stimolo in seguito a un comportamento sopprime o diminuisce il comportamento stesso. La punizione di Tipo II, o punizione basata sulla rimozione implica la rimozione di uno stimolo e si verifica quando insegnanti o genitori sottraggono privilegi a un giovane.
L'effetto di entrambi tipi di punizione è la diminuzione del comportamento che ha condotto alla punizione.

PROGRAMMI DI RINFORZO – gli individui apprenderanno un nuovo comportamento più rapidamente se rinforzati dopo ogni risposta corretta, ossia attraverso un programma di rinforzo continuo. Successivamente, quando ormai padroneggiano il nuovo comportamento, lo manterranno meglio se rinforzati in modo intermittente. Un programma di rinforzo intermittente è una presentazione di rinforzo dopo alcune risposte.
Esistono due fondamentali tipi di programmi di rinforzo intermittente: **l'intervallo temporale** si basa sulla quantità di tempo che passa tra i rinforzi, e il **programma a base numerica** si basa sul numero di risposte fornite da chi apprende tra l'uno e l'altro rinforzo.
La velocità di prestazione dipende dal controllo. Se il rinforzo è basato sul numero di risposte date, si ha maggiore controllo sul rinforzo. Quanto più in fretta si accumula il corretto numero di risposte, tanto più in fretta si realizza il rinforzo.
La persistenza nella prestazione dipende dall'imprevedibilità. Il rinforzo continuo ed entrambi i tipi di rinforzo fisso sono piuttosto prevedibili.
ESTINZIONE – nel condizionamento classico la risposta condizionata si estingue quando lo stimolo condizionato non seguito dallo stimolo incondizionato (si sente il suono ma non arriva il cibo). La rimozione completa di un rinforzo porta all'estinzione di un comportamento.

ANTECEDENTI E CAMBIAMENTO COMPORTAMENTALE – nel condizionamento operante gli antecedenti forniscono informazioni in merito a quali comportamenti avranno conseguenze positive e quali invece sgradevoli. Il controllo dello stimolo è la capacità da parte di un antecedente di causare dati comportamenti, che in sua assenza non vengono attuati.
Il meccanismo di istruzione efficace sono istruzioni concise, chiare, specifiche e che comunicano il risultato atteso. Le affermazioni funzionano meglio delle domande.
Un atto **stimolante** fornisce uno stimolo antecedente appena prima che un comportamento specifico abbia luogo. È utile per preparare il terreno ai comportamenti che devono verificarsi in un dato momento, ma che vengono facilmente trascurati.
Un **prompt** è un reminder che segue uno stimolante, finalizzato ad assicurarsi che uno studente reagisca allo stimolante stesso. Esistono due principi per usare uno stimolante e un prompt allo scopo di insegnare un nuovo comportamento. Per prima cosa, bisogna assicurarsi che lo stimolo ambientale che si desidera far diventare l'atto stimolante si verifichi immediatamente prima del prompt che si sta usando, in modo che gli studenti imparino a rispondere allo stimolante e a non fare affidamento solo sul prompt. In seguito, è necessario sfumare il prompt non appena possibile, in modo che gli studenti non ne diventino dipendenti.
L'analisi comportamentale applicata adotta i principi di apprendimento comportamentale per cambiare il comportamento. Il metodo è talvolta chiamato modificazione del comportamento, applicazione sistematica di antecedenti e conseguenze allo scopo di modificare il comportamento.

Scaricato da Francesca Ferrara (ferrarafrancesca@gmail.com)

METODI PER INCORAGGIARE IL COMPORTAMENTO

Incoraggiare un comportamento significa rinforzarlo. Esistono molti specifici modi per incoraggiare comportamenti esistenti o per insegnarne nuovi. Essi includono l'attenzione e le lodi da parte egli insegnanti, il principio di Premack, il modellamento e la pratica positiva.

RINFORZO TRAMITE ATTENZIONE DELL'INSEGNANTE - il rinforzo differenziale consiste nell'ignorare i comportamenti inappropriati e nell'assicurarsi di rinforzare quelli appropriati non appena si verificano. La lode deve essere contingente rispetto al comportamento da rinforzare, specificare chiaramente il comportamento che deve essere rinforzato ed essere credibile.

SELEZIONARE I RINFORZI: PRINCIPIO DI PREMACK – principio secondo cui un'attività preferita serve da rinforzo per un'attività meno apprezzata. Perché il principio di Premack sia efficace, il comportamento a bassa frequenza deve realizzarsi per primo.

MODELLAMENTO – La strategia di modellamento, detta anche delle approssimazioni successive, implica il rinforzo dei progressi anziché l'aspettativa della perfezione. Si rinforza ogni piccolo progresso in direzione di uno scopo o di un comportamento desiderato. Si tratta di individuare le piccole fasi che formano un comportamento complesso. Un approccio per individuare queste fasi è l'analisi del compito, sviluppato da Miller per aiutare le forze armate nell'addestramento del personale. Il sistema di Miller inizia stabilendo i requisiti della prestazione finale: ciò che l'apprendista deve essere in grado di fare alla fine del programma/unità. Quindi, specifica le fasi che condurranno allo scopo finale. La procedura suddivide le abilità e i processi in sotto-abilità e sotto-processi: piccoli passi verso il successo.

PRATICA POSITIVA – gli studenti sostituiscono un comportamento con un altro. Questo approccio è particolarmente appropriato per gestire gli errori commessi a scuola. Quando gli studenti commettono un errore, devono correggerlo il prima possibile, e sostituirlo con la risposta corretta.

CONTRATTI DI CONTINGENZA, RINFORZO BASATO SUI TOKEN E CONSEGUENZE DI GRUPPO – altri esempi di gestione efficace della classe sono i contrati di contingenza, il rinforzo basato sui token e le conseguenze di gruppo. Un **contratto di contingenza** è un contratto tra l'insegnante e uno studente che specifica che cosa deve fare quest'ultimo per ottenere una ricompensa o un privilegio particolari.

Un **sistema di rinforzo basato sui token** è un sistema in cui i token ottenuti per il lavoro scolastico e per il comportamento positivo in classe possono essere scambiati con una qualche ricompensa. Dovrebbero essere usati soltanto in 3 situazioni: per motivare studenti completamente disinteressati al proprio lavoro e che non hanno risposto ad altri approcci; per incoraggiare gli studenti che non sono mai riusciti a fare progressi a scuola; per gestire una classe fuori controllo.
Il buon funzionamento del gruppo consiste in un'organizzazione che prevede la divisione di una classe in squadre.
Ognuna di esse riceve punti di demerito qualora infranga regole condivise di buon comportamento.
Le conseguenze di gruppo sono ricompense o punizioni assegnate a un'intera classe per avere aderito o infranto regole di condotta.
GESTIRE IL COMPORTAMENTO SCORRETTO – ci sono momenti in cui bisogna affrontare comportamenti scorretti, perché gli altri metodi falliscono oppure perché il comportamento stesso è pericoloso e richiede un'azione diretta. Possibili soluzioni sono offerte dal rinforzo negativo, dai rimproveri, dal costo della risposta e dall'isolamento sociale.
RINFORZO NEGATIVO – se un'azione interrompe o permette di evitare qualcosa di sgradevole, è probabile che essa si verifichi di nuovo in situazioni simili. Il rinforzo negativo può anche essere usato per potenziare l'apprendimento e può offrire agli studenti la possibilità di esercitare controllo.
RIMPROVERI – i rimproveri pacati, a voce bassa e in privato sono più efficaci dei rimproveri in pubblico e a voce alta. Quando i rimproveri sono così espliciti da poter essere sentiti da tutta la classe, il disturbo aumenta o rimane costante.
COSTO DELLA RISPOSTA – è una punizione realizzata attraverso la sottrazione di rinforzi
ISOLAMENTO SOCIALE – uno dei metodi comportamentali più controversi per tenere sotto controllo il comportamento scorretto è la strategia di isolamento sociale, chiamata anche interruzione del rinforzo. Implica l'allontanamento di un elemento di disturbo dalla classe per 5/10 minuti.
L'interruzione è teoricamente la sottrazione di qualunque rinforzo. In pratica, l'isolamento dello studente dal resto della classe per un breve periodo.

VALUTAZIONI FUNZIONALI DEL COMPORTAMENTO
Diventa centrale, oggi, nell'insegnamento proporre strategie efficaci e funzionali all'apprendimento autoregolato e consapevole, ponendo particolare attenzione ai motivi che generano comportamenti disadattivi o disfunzionali, e non solo limitarsi a osservarne le caratteristiche. In generale, le cause dei problemi comportamentali degli studenti rientrano in 4 categorie: 1. ricevere attenzione dagli altri
2.uscire da qualche situazione spiacevole
3.ottenere un oggetto o svolgere un'attività gradita
4.soddisfare bisogni sensoriali, per esempio la necessità di spostarsi

SCOPRIRE LE CAUSE – il processo che conduce alla comprensione delle cause di un comportamento problematico è conosciuto come valutazione funzionale del comportamento: procedure usate per ottenere informazioni sugli antecedenti, i comportamenti e le conseguenze, allo scopo di determinare la ragione o la funzione del comportamento stesso. Gli insegnanti svilupparono una serie di interventi, incluso il supporto al comportamento positivo (positive behavior support, PBS) per ogni bambino, ovvero interventi progettati per sostituire i comportamenti problematici con nuove azioni che assolvono allo stesso scopo per lo studente.

SUPPORTO AL COMPORTAMENTO POSITIVO – è rappresentato da interventi concreti finalizzati a sostituire i comportamenti problematici attraverso nuove azioni che assolvano allo stesso scopo per lo studente. Contribuiscono all'inclusione in classe degli studenti con disabilità. A livello della classe, gli insegnanti sono incoraggiati a usare strategie preventive come la **pre-correzione**, che è uno strumento per il sostegno al comportamento positivo che implica l'individuazione del contesto in cui si inserisce il comportamento inappropriato di uno studente, la chiara specificazione del comportamento alternativo atteso, la modifica della situazione per rendere meno probabile il comportamento problematico, la pratica dei comportamenti positivi attesi nel nuovo contesto e l'offerta di rinforzi efficaci.

Insegnanti e personale scolastico possono:

- Concordare un approccio comune per il supporto al comportamento positivo e la risoluzione dei problemi
- Sviluppare alcune aspettative comportamentali specifiche, dichiarare in modo positive, e alcune procedure per insegnare tali aspettative a tutti gli studenti
- Individuare un continuum di modi per riconoscere i comportamenti appropriati e correggere gli errori comportamentali
- Integrare le procedure di supporto al comportamento positivo con la politica disciplinare della scuola.

AUTOGESTIONE – il ruolo degli studenti nella gestione del proprio apprendimento è oggi una questione di grande interesse. La responsabilità e la capacità di apprendere dipende dallo studente, egli deve essere attivo. Gli studenti possono essere coinvolti in ognuna delle fasi di un programma base di cambiamento comportamentale, contribuendo a definire scopi, osservando il proprio lavoro, tenendone traccia e valutando la propria prestazione e infine, selezionando e offrendo rinforzo.

DEFINIZIONE DELLO SCOPO – la fase di definizione dello scopo è importante nell'autogestione: gestione del proprio comportamento e accettazione della responsabilità delle proprie azioni. Inoltre, uso dei principi dell'apprendimento comportamentale per cambiare il proprio comportamento.

MONITORARE E VALUTARE I PROGRESSI - gli studenti possono partecipare al monitoraggio e alla valutazione delle fasi di un programma di cambiamento comportamentale.

AUTORINFORZO – è l'ultima fase dell'autogestione. È il controllo (selezione e somministrazione) dei propri rinforzi.

OLTRE IL COMPORTAMETISMO: LA SFIDA DI BANDURA E L'APPRENDIMENTO SOCIOCOSTRUTTIVO

Bandura osservò che il tradizionale punto di vista sull'apprendimento aveva molti limiti. Nei suoi primi lavori, che promossero la teoria dell'apprendimento sociale, Bandura indicò due distinzioni fondamentali tra l'apprendimento costruttivo e l'apprendimento di osservazione, e tra l'apprendimento e la prestazione.

APPRENDIMENTO COSTRUTTIVO E APPRENDIMENTO DI OSSERVAZIONE – l'apprendimento costruttivo consiste nell'apprendere facendo e sperimentando le conseguenze delle proprie azioni. L'apprendimento vicario avviene tramite l'osservazione degli altri, perciò è chiamato apprendimento di osservazione, che consiste nell'apprendere tramite l'osservazione e l'imitazione degli altri.

APPRENDIMENTO E PRESTAZIONE - per spiegare alcuni limiti del modello comportamentale anche Bandura attuò una distinzione fra l'acquisizione della conoscenza (apprendimento) e la prestazione osservabile basata sulla conoscenza stessa (comportamento). Secondo lui, tutti sanno più di quel che mostrano. Gli incentivi possono influenzare la prestazione. Anche se l'apprendimento è avvenuto, esso non può essere dimostrato finché la situazione non è appropriata o finché non esistono incentivi per la prestazione. Bandura fornì un'alternativa alle teorie comportamentali allora in auge. Il suo lavoro proseguì con lo sviluppo della teoria sociocognitiva, una delle teorie dell'apprendimento e della motivazione attualmente più influenti nella psicologia dell'educazione.

METODI COMPORTAMENTALI: CRITICITA'

Talvolta le strategie comportamentali sono implementate in modo disordinato, incoerente, scorretto o superficiale. Ricompensare gli studenti per ogni progresso può indurre a far perdere l'interesse per l'apprendimento in sé. Lodare gli studenti per la loro intelligenza quando hanno successo può comprometterne la motivazione se le loro prestazioni successive non sono altrettanto buone.
Usare un programma di ricompensa o concedere a uno studente una maggiore attenzione può avere un effetto dannoso sui compagni di classe.

CAPITOLO 8 – PROSPETTIVA COGNITIVA DELL'APPRENDIMENTO

PROSPETTIVA COGNITIVA

Oggi, l'interesse per l'apprendimento, il pensiero e il problem solving si è riacceso. L'accento è posto sullo studio scientifico della memoriae della cognizione, ovvero gli "eventi mentali e la conoscenza che usiamo quando riconosciamo un oggetto, ricordiamo un nome, abbiamo un'idea…". **L'approccio cognitivo all'apprendimento** può essere descritto come un orientamento filosofico generalmente condiviso, che considera l'apprendimento come un processo mentale attivo e composto da acquisizione, ricordo e uso di conoscenza. Gli psicologi cognitivi ritengono che i processi mentali esistano, che possano essere studiati geneticamente e che gli umani siano processori attivi di informazioni.
La **scienza cognitiva** è lo studio interdisciplinare del pensiero, del linguaggio, dell'intelligenza, della creazione di conoscenza e del cervello.

LA PROSPETTIVA COGNITIVA E COMPORTAMENTALE A CONFRONTO - la prospettiva cognitiva e comportamentale differiscono nei presupposti di ciò che viene appreso. Secondo l'approccio cognitivo si apprendono nozioni e strategie, ne conseguono cambiamenti nella conoscenza che rendono possibili mutamenti nel comportamento. Secondo l'approccio comportamentale vengono appresi i nuovi comportamenti. Entrambe danno importanza al rinforzo: n comportamentista ritiene che il rinforzo rafforzi la reazione; un cognitivista lo percepisce come fonte di informazioni su ciò che accadrà se i comportamenti saranno ripetuti o mutati.
APPROCCI ALL'APPRENDIMENTO – nell'approccio cognitivo all'apprendimento apprendere è un'estensione e una trasformazione della comprensione che già possediamo e non solo un atto di scrittura di associazioni. È un approccio generale che considera l'apprendimento come un processo mentale attivo comporto da acquisizione, ricordo e uso della conoscenza.
OBIETTIVI – l'obiettivo dei ricercatori del comportamento è identificare alcune leggi generali sull'apprendimento che si applichino a tutti gli organismi; gli psicologi cognitivi, invece, studiano un'ampia gamma di situazioni di apprendimento.
IL CERVELLO E L'APPRENDIMENTO COGNITIVO – il cervello continua a evolversi per tutta la vita e l'apprendimento ne influenza il mutamento. Osservare e visualizzare aiutano l'apprendimento perché il cervello reagisce in modo automatico. Quando si osserva qualcuno compiere un'azione, l'ara del cervello dell'osservatore che sarebbe coinvolta in quell'azione si attiva anche solo guardando. Queste aree del cervello che si attivano sia durante un'azione sia durante la percezione di un'azione sono chiamate **sistema dei neuroni a specchio**.
IMPORTANZA COGNITIVA DELLA CONOSCENZA – la conoscenza e il sapere sono i risultati dell'apprendimento. L'approccio cognitivo suggerisce che uno degli elementi più importanti nel processo di apprendimento è ciò che l'individuo porta nelle nuove situazioni d'apprendimento.
Ciò che già sappiamo è fondamento e la cornice per costruire ogni apprendimento successivo. Il sapere, nella prospettiva cognitiva, include:
-la comprensione specifica di una materia (matematica, storia, calcio..)
-le capacità cognitive generali (pianificazione, problem solving, comprensione linguistica…)
Quindi, ci sono diversi tipi di conoscenza: la conoscenza dominio-specifica, un'informazione che è utile in una particolare situazione o che si applica principalmente a un argomento specifico; e la conoscenza generale, informazione che p utile in molti tipi differenti di compiti; informazione che si applica a molte situazioni.
Avere una conoscenza in qualcosa significa ricordarla nel corso del tempo ed essere in grado di ritrovarla quando occorre.

APPROCCI COGNITIVI ALLA MEMORIA

Vi sono diverse teorie sulla memoria, ma le più comuni sono quelle legate all'elaborazione delle informazioni. I cognitivisti hanno posto l'attenzione sulle modalità di elaborazione delle informazioni relative alla memoria e hanno usato la metafora del computer come modellizzazione. Per la maggior parte degli psicologi cognitivi, il modello del computer non è che una metafora per l'attività cerebrale umana.

Elaborazione di informazioni: attività della mente che consiste nell'acquisire, immagazzinare e usare informazioni. Questo schema rappresenta il sistema di elaborazione di informazioni secondo i primi modelli (Aktinson e Shriffin 1968)
L'informazione è codificata nella memoria sensoriale e dove l'attenzione determina che cosa sarà mantenuto nella memoria a breve termine per un uso futuro. All'interno della MBT le nuove informazioni si connettono con le conoscenze della MLT. I dati processati e interrelati accuratamente diventano parte della MLT e possono essere riattivati e reinseriti nella MBT.

Un modello più recente enfatizza il ruolo della memoria di lavoro, dell'attenzione e delle interazioni tra elementi del sistema.

MEMORIA SENSORIALE – è un sistema che detiene per breve tempo le informazioni provenienti dai sensi. La sua capacità è molto ampia e può contenere più informazioni di quanto possiamo gestire, ma ha una durata molto limitata, dura meno di 3 secondi.
La percezione e l'attenzione, in questa fase, sono determinanti. La **memoria sensoriale** è l'elaborazione iniziale che trasforma gli stimoli visivi, uditivi, del gusto, olfattivi e tattili in informazioni, così che possiamo dar loro un senso. Il processo di individuazione di uno stimolo e di assegnazione di un significato è detto **percezione.**
Il processo da input sensoriale a oggetto riconosciuto passa per diverse fasi. Nella prima fase le caratteristiche
vengono estratte, o analizzate, per ottenere uno schizzo elementare. Questa analisi è definita data-driven o elaborazione bottom-up, perché lo stimolo deve essere scomposto in caratteristiche o componenti e assemblato in uno schema significativo "dal basso verso l'alto". Man mano che la percezione procede, le caratteristiche sono organizzate in schemi. Questi processi furono studiati in Germania all'inizio del XX secolo dagli psicologi della Gestalt (="schema", "forma"), che si riferisce alla tendenza delle persone a organizzare le informazioni sensoriali in schemi o relazioni.
Nell'ultimo passaggio della percezione, le caratteristiche e gli schemi individuati sono combinati alla luce della nostra conoscenza pregressa: si parla di elaborazione top-down, o definita concettualmente. Si dà un senso all'informazione mediante l'uso di un contesto e di ciò che già si sa riguardo alla situazione.

Alcuni principi ella psicologia della Gestalt che spiegano come "vediamo" il mondo che ci circonda.

IL RUOLO DELL'ATTENZIONE - L'**attenzione** (concentrazione su uno stimolo) richiede sforzo ed è una risorsa limitata e selettiva. Si può prestare attenzione a un singolo compito cognitivamente impegnativo alla volta. Molti processi che inizialmente richiedevano attenzione, tuttavia con l pratica diventano automatici. In effetti, un **automatismo** è una questione graduale: è il risultato dell'apprendimento dell'esecuzione di un comportamento o processo cognitivo del pensiero, padroneggiato in modo tanto efficace che l'esecuzione è automatica e non richiede alcuno sforzo.

ATTENZIONE E MULTITASKING – esistono due tipi di multitasking: quello sequenziale, in cui si passa da un'attività all'altra ma ci si concentra su una sola alla volta, e quello simultaneo, in cui c'è una concentrazione sovrapposta su diversi compiti in contemporanea. Il contenuto delle attività fa la differenza, il problema con il multitasking si verifica con le attività complesse e simultanee, per cui le prestazioni ne soffriranno.

MEMORIA DI LAVORO - Il sistema neurale che presiede al *mantenimento temporaneo* e all'elaborazione di informazioni per la soluzione di compiti cognitivi complessi quali la comprensione del linguaggio, l'apprendimento e l'argomentazione. A differenza della memoria sensoriale o di quella a lungo termine, la memoria di lavoro ha una capacità molto limitata. La MBT non è la stessa cosa della memoria di lavoro. Quest'ultima comprende sia l'immagazzinamento temporaneo, sa l'elaborazione attiva dove lo sforzo viene applicato sia alle nuove informazioni, sia a quelle vecchie presenti nella MLT. La memoria a breve termine indica solo una memoria di immagazzinamento, gestisce nuove informazioni che possono essere trattenute per circa 15-20 secondi (Baddley, 2001).i primi esperimenti indicarono che la MBT era di circa 7 +/- 2 nuovi bit distinti di informazioni simultanee. Baddley e colleghi crearono un modello ella memoria di lavoro che è centrale per l'attuale comprensione della cognizione umana. La memoria di lavoro è composta da almeno 4 elementi:

- **L'esecutivo centrale**: la *parte della memoria di lavoro* che si occupa di monitorare e dirigere l'attenzione e altre risorse.
- Il **taccuino visuo-spaziale**: p*arte della memoria di lavoro*. Un sistema contenente informazioni visive e spaziali.
- Il **loop fonologico**: p*arte della memoria di lavoro*. Sistema che permette di mantenere e di aggiornare parole e suoni nella memoria a breve termine per un periodo di tempo che varia tra i 1,5 e i 2 secondi.
- **Buffer episodico**: processo che *unisce e integra* un'informazione nel loop fonologico, nella memoria di lavoro, nel taccuino visuo-spaziale o nella memoria a lungo termine, diretto dall'esecutivo centrale.

CARICO COGNITIVO E MANTENIMENTO DELLE INFORMAZIONI - il **carico cognitivo** è un termine che si riferisce alla quantità di risorse mentali, in prevalenza afferenti alla memoria di lavoro, richieste per svolgere un determinato compito.
L'estensione del carico cognitivo di una data situazione dipende da molti fattori. Ci sono 3 tipi di carico cognitivo, uno è imprescindibile, uno può ostacolare e uno è prezioso:
-**Intrinseco=** risorse necessarie per il compito, indipendentemente dagli altri stimoli
-**Estrinseco=** risorse necessarie per elaborare stimoli irrilevanti rispetto al compito
-**Appropriato=** elaborazione profonda di informazioni relative al compito, che comprende l'applicazione della conoscenza a priori nei confronti di un nuovo problema o compito

Si deve insegnare agli alunni a gestire il *carico intrinseco* (mantenerlo al livello ottimale per le capacità dello studente, nella sua zona di sviluppo prossimale), ridurre il *carico estrinseco* (chiarire tutto il più possibile), e promuovere il *carico appropriato* (sostenere l'elaborazione profonda).

MANTENERE INFORMAZIONI NELLA MEMORIA DI LAVORO – Craik e Lockhart (1972) proposero la teoria dei livelli di elaborazione come alternativa ai modelli della memoria a breve e lungo termine, ma essa è soprattutto legata alla nozione di ripetizione di elaborazione. Suggerirono che la quantità di tempo in cui un'informazione viene ricordata è determinata dalla misura in cui l'informazione è stata analizzata e connessa ad altre informazioni.
Per mantenere le informazioni nella memoria di lavoro sono necessarie:
•**Ripetizione di mantenimento:** Il mantenimento delle informazioni nella memoria operativa attraverso la ripetizione a sè stessi delle informazioni.
•**Ripetizione di elaborazione:** Mantenere l'informazione nella memoria di lavoro associandola a qualcos'altro che già si conosce.

La capacità limitata della memoria di lavoro può essere in qualche modo compensata dal processo di **chunking** raggruppare singoli frammenti di dati in unità più grandi dotate di significato.

DIMENTICARE – le informazioni possono andare perse dalla memoria di lavoro per interferenza o per decadimento. L'**interferenza** è il processo che avviene quando nel momento del ricordo alcune informazioni sono ostacolate dalla presenza di altre informazioni. Il **decadimento** è l'indebolimento e lo svanire dei ricordi con il passare del tempo.

DIFFERENZE INDIVIDUALI NELLA MEMORIA DI LAVORO – ci sono differenze di sviluppo individuali nella memoria di lavoro. La memoria di lavoro si sviluppa grazie a:
-Cambiamenti del cervello
-Più rapida elaborazione delle informazioni
-Sviluppo di automatismi
-Sviluppo di conoscenza aggiuntiva
-Uso di strategie per ricordare le informazioni
La memoria di lavoro aumenta la propria capacità dai 4 anni all'adolescenza.

MEMORIA A LUNGO TERMINE
La memoria di lavoro mantiene le informazioni attive al momento. La memoria a lungo termine mantiene l'informazione bene appresa.
CAPACITA', DURATA E CONTENUTI – l'informazione entra nella memoria di lavoro molto rapidamente, ma ci vogliono del tempo e dello sforzo per inserire i ricordi nella memoria a lungo termine. La capacità della memoria di lavoro è limitata, ma quella ella MLT è illimitata.
Un altro modo per categorizzare la conoscenza è come dichiarativa, procedurale o autoregolata.
•**Conoscenza dichiarativa:** Informazione verbale; fatti; "sapere che".
•**Conoscenza procedurale:** Conoscenza che si usa quando si porta a termine un compito; "know–how" cioè "sapere–come".
•**Conoscenza autoregolata:** Sapere come gestire il proprio apprendimento, o sapere come e quando usare la propria conoscenza dichiarativa e procedurale.

La maggior parte degli psicologi distingue due categorie di memoria a lungo termine, esplicita o implicita, con ulteriori suddivisioni per ciascuna delle categorie.
1. **Memoria esplicita:** Memoria a lungo termine che prevede un recupero cosciente o intenzionale.
2. **Memoria implicita**: Conoscenza che non si è consci di rievocare ma che influenza il nostro comportamento o pensiero.

MEMORIA ESPLICITA: SEMANTICA ED EPISODICA – la **memoria semantica**, molto importante per la scuola, è la memoria di significati, comprende parole, teorie, concetti, il sapere dichiarativo. Le **proposizioni** sono unità di conoscenza minima definibile vera o falsa; le proposizioni che condividono informazioni sono riunite in **reti proposizionali**, ovvero l'insieme di concetti interconnessi e di relazioni in cui è racchiusa la conoscenza a lungo termine.
Le **immagini** sono rappresentazioni basate sulla struttura o sull'aspetto visivo dell'informazione. Quando creiamo immagini cerchiamo di ricordare o ricreare attributi fisici e strutture spaziali di informazione. La teoria della doppia codifica di Allan Paivio (2006) suggerisce che l'informazione venga immagazzinata nella MLT o come immagine visiva o come insieme di unità verbali, oppure in entrambe le forme: si crede che l'informazione codificata in entrambi i modi sia più facile da imparare.
Molto di ciò che sappiamo sul mondo comprende concetti e relazioni tra concetti. Quando parliamo di un **concetto** ci riferiamo alla nostra rappresentazione mentale di una categoria di persone/cose che si assomigliano. I concetti ci aiutano a organizzare vaste quantità di informazione in unità gestibili; nelle prime ricerche gli psicologi presumevano che le persone creassero concetti in base a tratti distintivi o caratteristiche distintive. Dagli anni '70 queste visioni sono state messe in discussione. Il ricorso a categorizzazioni quali prototipi (il miglior esempio o il miglior rappresentante di una categoria), esemplari (un effettivo ricordo di un oggetto fisico) e categorie può facilitare e favorire i processi di apprendimento, in quanto permettono di identificare i membri di una categoria in base a caratteristiche comuni e implicitamente ci consentono di confrontare un oggetto per capire se appartenga alla stessa categoria del nostro esemplare. Le nostre classificazioni sono essenzialmente idee basate su teorie del mondo che creiamo per dare senso alle cose.
Proposizioni, concetti e singole immagini sono validi per rappresentare singole idee e semplici relazioni, ma spesso la nostra conoscenza di un soggetto ne combina molti. Gli schemi sono strutture astratte di conoscenza che organizzano diverse quantità di informazioni. Uno schema è un framework mentale che guida la nostra percezione e aiuta a dare un senso all'esperienza sulla base di ciò che già sappiamo e ci aspettiamo che avvenga. Lo schema indica quali caratteristiche siano tipiche di una categoria, che cosa aspettarsi da un oggetto o situazione. Gli schemi sono personali.

Un altro tipo di schema è la grammatica della storia che aiuta gli studenti a capire e ricordare le storie. Consiste in ambientazione, eventi iniziali, reazioni, obiettivi, azioni, esiti e risultati.
La memoria episodica è la memoria a lungo termine di un'informazione legata a un particolare tempo e luogo, in particolare il ricordo degli eventi della vita di una persona (chiamata anche memoria autobiografica). I ricordi di momenti drammatici o emozionanti della vita si definiscono ricordi flashbulb, sono memorie vivide e chiare di eventi emotivamente importanti della vita.

MEMORIA IMPLICITA – esistono 3 tipi di ricordi impliciti inconsci:

a. **Effetti condizionanti**: alcuni ricordi inconsapevoli possono provocare ansia o un aumento del battito cardiaco (rumore del trapano del dentista o sirena di un'ambulanza).
b. **Memoria procedurale**: memoria a lungo termine relativa al modo di compiere azioni.
c. Per **effetto priming** ci si riferisce a una situazione cognitiva tale per cui uno stimolo (verbale, uditivo, visivo), al quale si è stati esposti in passato, può influenzare la percezione e l'interpretazione inconscia delle successive esposizioni allo stesso stimolo.

Script di un bambino relativo a un fast-food

Gli script sono sequenze di azioni o piani di azioni immagazzinati nella memoria. Le produzioni specificano che cosa far in certe condizioni: se si verifica A allora bisogna fare B.

ATTIVAZIONE E DIFFUSIONE – l'informazione viene recuperata dalla MLT mediante l'attivazione a diffusione. Quando una particolare proposizione o immagine è attiva, altre conoscenze strettamente a essa correlate possono venire attivate e l'attivazione si diffonde sulla rete. La ricerca di ricordi a lungo termine avviene in parte attraverso la diffusione dell'attivazione da una porzione di conoscenza a idee a esso correlate all'interno della rete. RICOSTRUZIONE – nella MLT l'informazione resta disponibile anche quando non è attivata. Se l'attivazione a diffusione non trova l'informazione che cerchiamo, è ancora possibile ricorrere alla ricostruzione, uno strumento cognitivo o processo di problem solving che usa la logica, gli indizi e altre conoscenze per generare una risposta ragionevole integrando parti mancanti.

LA MLT E LA DIMENTICANZA – l'informazione sembra sparire dalla MLT per decadenza temporale e interferenza: le connessioni neurali si indeboliscono oppure i nuovi ricordi possono interferire con quelli vecchi e oscurarli. La principale distinzione individuale che concerne la MLT riguarda la conoscenza.

CAPITOLO 9 – PROCESSI COGNITIVI COMPLESSI

METACOGNIZIONE

Nel capitolo precedente sono stati trattati diversi processi di controllo esecutivo, come l'attenzione, la ripetizione, l'organizzazione, l'immaginazione e l'elaborazione. Questi processi di controllo esecutivo sono talvolta chiamati abilità metacognitive, perché possono essere intenzionalmente usate per regolare la cognizione.

CONOSCENZA METACOGNITIVA E REGOLAZIONE - la metacognizione è la conoscenza dei propri processi di pensiero. Esistono molti processi o abilità metacognitive. La metacognizione include tutti e 3 i tipi di conoscenza discussi precedentemente:

- La conoscenza dichiarativa di se stesso come discente (il conoscere che cosa si fa)
- La conoscenza procedurale (conoscere come usare le strategie)
- La conoscenza autoregolata (conoscere le condizioni, quando e perché applicare le procedure e le strategie)

La metacognizione è l'applicazione strategica della conoscenza procedurale, procedurale e autoregolata per raggiungere gli scopi e risolvere problemi. La metacognizione include anche la conoscenza del valore rivestito dall'applicazione di strategie cognitive nell'apprendimento.

La metacognizione regola l'apprendimento e il pensiero. Esistono 3 abilità essenziali: la pianificazione, il monitoraggio (come si sta andando) e la valutazione (formulazione di giudizi sui processi e i risultati del pensiero e dell'apprendimento). L'idea della riflessione nell'insegnamento riguarda anche la metacognzione. La metacognizione è utile soprattutto di fronte a compiti impegnativi.

DIFFERENZE INDIVIDUALI NELLA METACOGNIZIONE – le persone differiscono nell'abilità e disinvoltura con cui usano le strategie metacognitive. Alcune differenze sono risultati dello sviluppo. Non tutte le differenze riguardano l'età o la maturazione, alcune sono causate da differenze di tipo biologico o dalle esperienze dell'apprendimento.

STRATEGIE DI APPRENDIMENTO

Il modo in cui qualcosa è appreso influenza la prontezza con cui si ricordano le informazioni e l'adeguatezza con cui si applica la conoscenza. Allo scopo di apprendere, gli studenti devono essere cognitivamente impegnati; devono focalizzare l'attenzione sugli aspetti rilevanti o importanti della materia. Poi, devono dedicare sforzi, instaurare connessioni, elaborare, tradurre, inventare, organizzare e riorganizzare per pensare e procedere in profondità. Infine, gli studenti devono regolare e monitorare il proprio apprendimento, tenendo traccia di ciò che ha senso e comprendendo quando è necessario un nuovo approccio: devono essere metacognitivi.

ESSERE STRATEGICI NELL'APRENDIMENTO – le strategie di apprendimento sono un tipo speciale di conoscenza e riguardano il sapere come si fa qualcosa. Le strategie di apprendimento possono essere cognitive, metacognitive o comportamentali.

1. gli studenti devono essere esposti a numerose strategie differenti
2. agli studenti dovrebbero essere insegnate conoscenze autoregolate (condizionali) su quando, dove e perché usare differenti strategie
3. gli studenti possono sapere quando e come adottare una strategia, ma se non sviluppano il desiderio di impegnare queste abilità, le abilità generali di apprendimento non miglioreranno.
4. è necessario che gli studenti credano di poter apprendere nuove strategie per diventare più bravi
5. gli studenti hanno bisogno di alcune conoscenze di base e di utili schemi nell'area che è oggetto di studio per poter dare senso ai materiali di studio.

STRATEGIE

1. RIASSUNTI: trovare e creare una frase chiave per ogni sezione o paragrafo, individuare macro-idee che coprano diversi punti specifici, trovare alcune informazioni di sostegno per ogni macro idea, eliminare tutte le informazioni ridondanti o i dettagli non necessari
2. SOTTOLINEARE E EVIDENZIARE: essere selettivi
3. PRENDERE APPUNTI: focalizza l'attenzione durante la lezione, permette di dare significato a ciò che si sta ascoltando, sentendo e leggendo, rappresentano un vasto magazzino esterno che permette il ripasso in più riprese, gli studenti esperti armonizzano il modo di prendere appunti all'uso che prevedono di farne e modificano le strategie dopo test o compiti.

STRUMENTI VISIVI PER L'ORGANIZZAZIONE – perché la sottolineatura e gli appunti siano efficaci è necessario individuare i concetti principali. Inoltre, bisogna comprendere l'organizzazione del testo o della lezione; ci sono alcune strategie visive. Le mappe concettuali sono strumenti grafici per l'organizzazione e la rappresentazione delle conoscenze e delle relazioni all'interno di un particolare campo o di uno specifico tema. Le mappe fornite da un docente possono servire come guida.

Esistono altri modi di visualizzare l'organizzazione: i diagrammi di Venn, i diagrammi ad albero, le linee del tempo…

STRATEGIE DI LETTURA – le strategie efficaci di apprendimento dovrebbero aiutare gli studenti a focalizzare l'attenzione, a dedicare sforzi (connettere, elaborare, tradurre, organizzare, riassumere) e a monitorare la propria comprensione. Una strategia utilizzabile in qualsiasi corso di studi successivo alla scuola primaria è chiamato READS (Review, Examine, Ask, Do it, Read, Summarize): ripassare i titoli; esaminare le parole in grassetto; chiedersi che cosa ci si aspetti di apprendere; leggere; riassumere usando le proprie parole.

APPLICARE LE STRATEGIE DI APPRENDIMENTO – una delle scoperte più comuni nella ricerca sulle strategie di apprendimento è il deficit di produzione: gli studenti apprendono strategie di problem solving, ma non le applicano quando potrebbero o dovrebbero.
COMPITI APPRORPIATI – una prima condizione per un apprendimento efficace è che il compito di apprendimento sia appropriato.
VALUTARE L'APPRENDIMENTO – la seconda condizione per l'uso di strategie sofisticate è che gli studenti devono voler apprendere e capire. Devono avere obiettivi raggiungibili con strategie efficaci.
SFORZO ED EFFICACIA – la terza condizione necessaria per applicare strategie di apprendimento è la seguente: gli studenti devono credere che lo sforo e l'investimento richiesti per applicare le strategie siano ragionevoli, considerando il probabile riscontro.

PROBLEM SOLVING

Un problema presenta uno stato iniziale (situazione attuale), uno scopo (il risultato auspicato) e un percorso da seguire per raggiungerlo (incluse le operazioni o le attività che si orientano verso l'obiettivo). I problemi possono spaziare da ben strutturati a non strutturati, a seconda del livello di definizione degli scopi e della quantità di struttura fornita per risolverli. Il problem solving è solidamente definito come la formulazione di nuove risposte, capaci di andare oltre la semplice applicazione di regole apprese in precedenza per raggiungere uno scopo. È la creazione di nuove soluzioni i problemi. Strategie generali di problem solving, includono le fasi di individuazione del problema, di definizione degli scopi, di esplorazione delle possibili soluzioni e conseguenze, di azione e infine di valutazione del risultato.

INDIVIDUAZIONE -Un primo passo fondamentale per qualunque processo di ***problem solving***– generale o specifico –è individuare l'esistenza di un problema (e forse considerare il problema stesso come un'opportunità).

DEFINIZIONE OBIETTIVI – il processo di problem solving segue due percorsi del tutto diversi, che dipendono dalla rappresentazione e dallo scopo. Per rappresentare il problema e definire uno scopo è necessario focalizzare l'attenzione sulle informazioni rilevanti, comprendere le parole del problema e attivare lo schema corretto per comprendere il problema nel suo complesso (riunire tutte le informazioni e le frasi rilevanti in una precisa comprensione o traduzione del problema nel suo insieme. L'interpretazione del problema è chiamata traduzione, perché il problema è tradotto in uno schema che si comprende).

Gli studenti devono essere messi nella condizione di:

1. riconoscere e categorizzare diversi tipi di problemi
2. rappresentare i problemi concretamente attraverso immagini, simboli, grafici, parole
3. distinguere, all'interno dei problemi, le informazioni rilevanti da quelle irrilevanti

RISULTATI DELLA RAPPRESENTAZIONE DEL PROBLEMA – lo stadio di rappresentazione del problema, presenta due risultati principali. Se la rappresentazione del problema suggerisce una soluzione immediata, il compito è svolto.

Invece, nella ricerca di una soluzione sono possibili due tipi generali di procedure: una basata sugli algoritmi e uno sull'euristica. Entrambe sono forme di conoscenza procedurale.

Un algoritmo è una procedura passo per passo finalizzata al raggiungimento di uno scopo. Solitamente è dominiospecifico, cioè è legato a un'area disciplinare particolare.

L'euristica è una strategia generale che può portare alla risposta corretta per risolvere problemi. Ci sono vari tipi di euristiche: La strategia mezzi-fini: euristica in cui un obiettivo è diviso in obiettivi intermedi.

La strategia di retroazione: euristica in cui si comincia dallo scopo e ci si muove a ritroso per risolvere il problema.

Il pensiero analogico: euristica in cui si limita la ricerca di soluzioni a situazioni che sono simili a quella in atto. Esprimere a parole il proprio progetto di problem solving e illustrare le ragioni alla base della scelta può far ì che il problem solving abbia successo. È probabile che chi legge abbia scoperto accidentalmente l'efficacia del processo di verbalizzazione, ovvero l'esprimere a parole il progetto del problem solving e la sua logica. Dopo aver rappresentato il problema e aver esplorato le possibili soluzioni, la fase successiva è selezionare una soluzione e prevedere le conseguenze.

FATTORI CHE OSTACOLANO IL PROBLEM SOLVING - talvolta il problem solving richiede di analizzare le cose diversamente dal solito. Questa difficoltà è chiamata fissità funzionale, ovvero l'incapacità di usare oggetti e strumenti in modo alternativo. Un altro tipo di fissazione che ostacola il problem solving efficace è il response set, ossia il rimanere intrappolati in una sola modalità di rappresentazione del problema.

ALCUNI PROBLEMI CON LE EURISTICHE – spesso si applicano le euristiche in modo automatico per formulare giudizi rapidi ciò permette di risparmiare tempo nel problem solving di tutti i giorni. Si possono usare le euristiche della rappresentatività per formulare giudizi di tipo probabilistico basati su prototipi, cioè su ciò che si pensa essere rappresentativo di una certa categoria. Quando i giudizi si basano sulla disponibilità di informazioni nella memoria, si una l'euristica della disponibilità: si assume che gli eventi che si ricordano con facilità siano comuni. Anche se un giudizio non è supportato ai dati, la perseveranza nella credenza, cioè la tendenza a conservare le proprie credenze, può resister al cambiamento, nonostante le evidenze contraddittorie. La conferma de bias è la tendenza a cercare informazioni che confermino idee e credenze e nasce dall'ansia di raggiungere una buona soluzione.

La maggior parte degli psicologi concorda sul fatto che il problem slving efficace si basi su un'ampia gamma di conoscenze relative all'area del problema. Un aspetto centrale dell'esperto è sapere focalizzare l'attenzione sulla base di evidenze date dalla conoscenza. Gli esperti, dunque: sanno dove focalizzare la propria attenzione; individuano nelle informazioni date i pattern significativi e di ampio respiro non si lasciano confondere da elementi secondari; conservano un maggior numero di informazioni nella memoria di lavoro e a lungo termine; usano una grande quantità di informazioni per analizzare un problema dato; attuano procedure automatiche per portare a termine le diverse parti del problema; monitorano al meglio la propria prestazione.

RUOLO DELLA CREATIVITA'

La creatività è la capacità di produrre opere originali, ma al contempo adeguate e utili. È un pensiero o problem solving inventivo e originale.
Paul Torrance è conosciuto come il padre della creatività; egli elaborò due tipi di test della creatività: verbale e grafica.

Questi test di creatività richiedono pensiero divergente, una componente importante per molte concezioni della creatività. Il pensiero divergente consiste nella capacità di proporre molte idee e risposte differenti; il pensiero convergente è invece la capacità di individuare una sola risposta.

Le risposte a tutti questi compiti di creatività ricevono un punteggio in originalità (determinata in modo statico), fluidità (numero di risposte) e flessibilità (misurata attraverso il numero di differenti categorie di risposte). Alcuni possibili indicatori della creatività sono la curiosità, la concentrazione, l'adattabilità, forte energia, umorismo, indipendenza, scherzosità, anticonformismo…

PERCHE' LA CREATIVITA' E' IMPORTANTE? - Per un individuo la creatività è importante per il successo psicologico, fisico, sociale e nella propria carriera. Le strategie che supportano la creatività sostengono anche una profonda comprensione delle materie scolastiche, poiché dall'uso diversificato dei contenuti e dall'analisi delle differenti implicazioni delle conoscenze deriva una profonda comprensione. La creatività inoltre sostiene la motivazione intrinseca, l'impegno e la persistenza dell'apprendimento, generando novità e suscitando interesse.

FONTI DELLA CREATIVITA' – per spiegare la creatività i ricercatori hanno studiato i processi cognitivi, i fattori della personalità, i pattern motivazionali e le esperienze precedenti. Amabile (1996-2001) propose un modello della creatività a tre componenti. Gli individui o gruppi devono avere:
1. abilità dominio-rilevanti (doti e competenze preziose)
2.processi creatività-rilevanti (abitudini di lavoro e tratti della personalità)
3. motivazioni al compito intrinseche o profonda curiosità/interesse per il compito

CREATIVITA' E COGNIZIONE - la capacità di **ristrutturazione del problema (**Modo nuovo o differente di concepire un problema) porta a un improvviso **insight.**
Insight: Nel problem solving, la comprensione immediata di una soluzione. Nella teoria triarchica dell'intelligenza, la capacità di gestire con efficacia nuove situazioni.
La ricerca suggerisce che la creatività potrebbe essere incoraggiata dal non appartenere alla società dominante, dall'essere bilingui o esposti a altre culture.

LA CREATIVITA' CON LA "C" MAIUSCOLA – Winner (2000) descrive la "creatività con la C maiuscola" o innovazione come qualcosa che fonda un campo nuovo o ne rivoluziona uno già esistente. Egli elenca 4 pericoli da evitare: elevate aspettative, sostenere idee tali da portare il bambino a ripensare, un giorno, all'infanzia perduta; imprigionare il bambino in un'esecuzione sicura che lo porta a eccessive ricompense, essere consapevoli delle ferite psicologiche.
Che cosa possono fare genitori e insegnanti per incoraggiare questi sperimentatori e potenziali creatori? Attenzione ai pericoli (aspettative eccessive, esecuzioni perfette associate a eccessive ricompense, squilibrio tra prestazione di bambino e adulto).

PROMUOVERE IL PENSIERO CRITICO
Il pensiero critico è la valutazione delle conclusioni derivante dall'esame pratico e sistematico del problema, delle evidenze e della soluzione.

Molti psicologi dell'educazione ritengono che un buon pensiero possa essere sviluppato nelle scuole. Il **pensiero critico** degli studenti può essere sviluppato creando una *cultura del pensiero nelle classi* che faccia nascere uno spirito indagatore e critico.

UN MODELLO DI PENSIERO CRITICO: PAUL E ELDER – per descrivere cosa fanno i pensatori critici, Paul e Elder propongono un modello. Il centro del pensiero critico è il ragionamento, che consiste nel trare conclusioni sulla base delle premesse. Quando si ragiona, si ha uno scopo e un punto di vista. Per ragionare bene, si dovrebbe applicare criteri come la chiarezza, l'accuratezza, la logica e la precisione.

Il cuore dell'argomentazione consiste nel sostenere la propria posizione attraverso evidenze e nel comprendere e quindi confutare le dichiarazioni e evidenze degli avversari.
Argomentazione: processo di costruire e criticare argomenti e di discutere dichiarazioni.
È necessario essere consapevoli, ciò comporta pianificazione, valutazione dell'andamento del piano, riflessione; in altre parole, conoscenze metacognitive e abilità di argomentazione.

CAPITOLO 10 – LE SCIENZE DELL'APPRENDIMENTO E IL COSTRUTTIVISMO

Il campo interdisciplinare delle scienze dell'apprendimento comprende le ricerche in psicologia, educazione, informatica, filosofia, sociologia, antropologia, neuroscienze…

ASSUNTI FONDAMNTALI DELLE SCIENZE DELL'APPRENDIMENTO – anche se i differenti settori delle scienze dell'apprendimento affrontano lo studio con varie prospettive, c' è un crescente consenso su alcuni assunti di base:

-*Gli esperti hanno una conoscenza concettuale profonda.*
-*L'apprendimento nasce da chi apprende.*
-*Le scuole devono creare ambienti di apprendimento efficienti.*
-*Le conoscenze e le credenze pregresse sono fondamentali.*
-*La riflessione è necessaria per sviluppare conoscenza concettuale profonda.*

COGNIZIONE INCARNATA – nelle scienze cognitive e dell'apprendimento recentemente è emerso un nuovo tema: la cognizione incarnata (teoria che afferma che il processo cognitivo si sviluppa mediante interazioni in tempo reale tra gli umani e il loro ambiente, indirizzate all'obiettivo). Si tratta della consapevolezza che "il modo in cui pensiamo e rappresentiamo le informazioni riflette la nostra necessità di interagire con il mondo". Queste interazioni avvengono attraverso i nostri sensi e i nostri corpi, e il modo in cui essi interagiscono con il mondo per raggiungere i nostri scopi influenza il nostro pensiero. I nostri processi cognitivi hanno radici profonde nelle interazioni tra la corporeità e il mondo reale. Il corpo riveste un ruolo primario, ma esso ha bisogno della mente per interagire con successo con il mondo.

COSTRUTTIVISMO SOCIALE E COGNITIVO

Le teorie costruttiviste dell'apprendimento si concentrano sul modo in cui le persone creano significati sia da soli che insieme agli altri.

VISIONI COSTRUTTIVISTE DELL'APPRENDIMENTO – costruttivismo è un termine ampio usato da filosofi, psicologi e educatori. Le prospettive costruttiviste sono basate sulla ricerca di **Piaget**, **Vygotsky**, degli psicologi della **Gestalt**, Bartlett, Brunere Rogoff, e anche sulla filosofia di John Dewey e sul lavoro antropologico di Jean Lave. Non esiste un'unica teoria costruttivista dell'apprendimento, ma molte teorie concordano su due idee centrali:

1. chi apprende è attivo nella costruzione della conoscenza
2. le interazioni sociali sono importanti pe il processo di costruzione della conoscenza.

COSTRUTTIVISMO PSICOLOGICO/INDIVIDUALE/COGNITIVO – molte teorie psicologiche includono qualche tipo di costruttivismo, perché tali teorie abbracciano l'idea che gli individui costruiscono le proprie strutture cognitive mentre interpretano le proprie esperienze in particolari situazioni. Poiché studiano le conoscenze individuali, le credenze, le concezioni di sé, o l'identità, sono talvolta definiti costruttivisti individuali o costruttivisti cognitivi: tutti pongono l'attenzione sulla dimensione interiore delle persone. Alcuni psicologi dell'educazione e dello sviluppo hanno definito il costruttivismo di Piaget come prima ondata del costruttivismo, o costruttivismo "singolo", con un'enfasi sulla prima idea centrale, la costruzione individuale di significato. Al punto più estremo del costruttivismo individuale si colloca la nozione di costruttivismo radicale: questa prospettiva sostiene che gli individui possono solo conoscere ciò che percepiscono e credono.

IL COSTRUTTIVISMO SOCIALE DI VYGOSTKY – egli poneva l'accento sulla seconda idea centrale, ovvero sul fatto che l'interazione sociale, gli strumenti culturali e l'attività diano forma allo sviluppo e all'apprendimento personali. La competenza è la capacità di ragionare, agire e partecipare usando strumenti culturali. Nel costruttivismo psicologico (cognitivo) imparare significa possedere individualmente la conoscenza, mentre in quello sociale significa appartenere a un gruppo e partecipare alla costruzione sociale della conoscenza. Inserire l'apprendimento nei contesti sociali e culturali genera l'approccio della cosiddetta seconda ondata del costruttivismo. Un vantaggio della teoria di Vygotsky è che essa fornisce un modo per prendere in considerazione tanto il settore psicologico quanto quello sociale: si occupa di entrambi.

COSTRUZIONISMO – i costruzionisti sociali si occupano del modo in cui la conoscenza pubblica, in materie come la scienza, la matematica, l'economia o la storia, viene edificata. Il costruzionismo si interessa anche a modo in cui l credenze quotidiane e le convinzioni comuni sulle persone e sul mondo vengono comunicate ai nuovi membri di un gruppo socio-culturale.

COME SI COSTRUISCE LA CONOSCENZA? – un punto di frizione tra i diversi approcci del costruzionismo dipende dal modo in cui la conoscenza è costruita. Moshman (1982) descrive 3 spiegazioni:

- La realtà e le verità del mondo esterno dirigono la costruzione della conoscenza
- A costruire la conoscenza sono processi interni, come l'organizzazione, l'assimilazione, l'accomodamento secondo Piaget
- Sia fattori esterni sia fattori interni dirigono la costruzione della conoscenza

CONOSCENZA: SITUATA O GENERALE? – gli psicologi che danno importanza alla costruzione sociale del sapere e dell'apprendimento situato sono concordi con Vygotsky secondo cui l'apprendimento è sociale e inserito in uno specifico scenario culturale. Ciò che conta come nuova conoscenza è determinato in parte dalla capacità della nuova idea di inserirsi nella prassi accettata al momento (comunità di pratica). L'apprendimento situato sottolinea come l'apprendimento nel mondo reale non segua le stesse regole dell'apprendimento metodico a scuola. Il primo assomiglia di più a un apprendistato, dove gli apprendisti si assumono sempre più responsabilità fino a quando non diventano capaci di agire in modo indipendente. L'apprendimento situato è spesso descritto come "enculturation", o adozione di norme, comportamenti, capacità, credenze, linguaggio e attitudini di una data comunità. La conoscenza è vista come la creazione di una comunità nel corso del tempo. Imparare significa essere capaci di partecipare a quelle pratiche e di usare quegli strumenti. L'apprendimento situato pone l'accento sull'idea che molto di ciò che è appreso è specifico della situazione in cui viene appreso.

ELEMENTI COMUNI DELL'INSEGNAMENTO COSTRUTTIVISTA ORIENTATO ALLO STUDENTE - tutte le teorie costruttiviste assumono che la conoscenza si sviluppi quando chi apprende cerca di dare un senso alle loro esperienze. Siamo dei costruttori di conoscenza, non degli archivi. I costruttivisti concordano anche sugli scopi dell'apprendimento. Danno peso alla conoscenza nell'uso piuttosto che all'accumulazione di fatti, nozioni e capacità inerti. Gli scopi dell'apprendimento comprendono lo sviluppo di capacità di individuazione e soluzione di problemi mal strutturati, di pensiero critico, di capacità di ricerca, autodeterminazione, apertura a diverse prospettive. Anche se non esiste un'unica teoria costruttivista, molti approcci di questo tipo raccomandano le seguenti 5 condizioni di apprendimento:

1. Inserire l'apprendimento in ambienti complessi, realistici e rilevanti: gli studenti dovrebbero affrontare un ambiente d'apprendimento complesso che li metta a confronto con problemi ingarbugliati.
2. Favorire negoziazioni sociali e condivisione delle responsabilità come parti dell'apprendimento: molti costruttivisti condividono la convinzione di Vygotsky secondo cui processi mentali superiori si sviluppano mediante la negoziazione sociale (collaborazione con altri e rispetto di prospettive diverse)

3. Sostenere prospettive multiple e usare rappresentazioni molteplici per il contenuto: è importante che all'interno della classe venga offerta una rappresentazione multipla dei contenuti utilizzando diverse analogie, esempi e metafore. Questa idea è coerente con il curriculum a spirale (Bruner-1966) che introduce la struttura fondamentale di tutte le materie nei primi anni di scuola, e poi recupera le singole materie in modo via via sempre più complesso.
4. Coltivare l'autoconsapevolezza e la comprensione del modo in cui il sapere viene costruito: gli approcci costruttivisti pongono l'accento sulla consapevolezza degli studenti rispetto al proprio ruolo nella costruzione della conoscenza.
5. Incoraggiare la padronanza nell'apprendimento

APPLICARE LE PROSPETTIVE COSTRUTTIVISTE
Gli approcci costruttivisti comprendono anche il concetto di scaffolding per sostenere lo sviluppo di esperienze da parte degli studenti. Scaffolding: Un aiuto per l'apprendimento e la soluzione di problemi (supporto contingente, fading, responsabilità trasferita).
Anche se gli psicologi hanno idee diverse sullo scaffolding, concordano su 3 caratteristiche:

- Supporto contingente: l'insegnante sta costantemente adattando, differenziando e costruendo le risposte per gli studenti
- Fading: il docente gradualmente riduce il supporto a mano a mano che le conoscenze e abilità degli studenti si affinano
- Responsabilità trasferita: gli studenti assumono sempre maggiori responsabilità sul proprio apprendimento

INDAGINE E APPRENDIMENTO PER PROBLEMI - Dewey descrisse le basi dell'apprendimento per indagine nel 1910: approccio secondo cui l'insegnante presenta una situazione problematica e gli studenti risolvono il problema raccogliendo i dati e testando le proprie conclusioni. Furtak e colleghi hanno diviso in categorie attività e processi di indagine, classificandoli come procedurali (esperienza diretta), epistemici, concettuali o sociali.
Il maggiore impatto avveniva quando l'approccio per indagine comprendeva attività epistemiche o una combinazione di attività epistemiche, procedurali e sociali. La guida e il sostegno del docente erano importanti.

APPRENDIMENTO PER PROBLEMI – mentre l'apprendimento per indagine si è sviluppato con la prassi scientifica, quello per problemi è nato dalle ricerche sulle conoscenze specialistiche in medicina. Lo scopo dell'apprendimento per problemi è aiutare gli studenti a sviluppare un sapere utile e flessibile e non inerte. Il ruolo del docente nell'apprendimento per problemi è quello di identificare temi interessanti e trovare risorse appropriate; orientare gli studenti descrivendo obiettivi e concetti…

APPRENDISTATO COGNITIVO E INSEGNAMENTO RECIPROCO – nel corso dei secoli l'apprendistato ha dimostrato di essere un'efficace forma di educazione. Con la partecipazione guidata a compiti reali, si arriva all'appropriazione partecipata, gli studenti si appropriano di conoscenza, capacità e valori coinvolti nelle attività. I modelli di apprendistato cognitivo sono molti, ma quasi tutti condividono 6 caratteristiche: -Modello di esperto
-Coaching
-Scaffolding concettuale
-Descrizione di proprie conoscenze
-Riflessione su progressi
-Esplorazione di nuove applicazioni

COLLABORAZIONE E COOPERAZIONE - L'educazione, oggi, deve preparare gli studenti a vivere e lavorare in modo cooperativo con ogni tipo di persone.
I termini collaborazione, lavoro di gruppo e apprendimento collaborativo sono spesso usati come sinonimi. La collaborazione è una filosofia sul modo di relazionarsi con gli altri (come apprendere, come lavorare). È un modo di trattare le persone che rispetta le differenze, ripartisce le autorità e costruisce a partire dalla conoscenza condivisa tra diverse persone. La cooperazione invece è un modo di lavorare con altre persone per raggiungere uno scopo condiviso. L'apprendimento cooperativo è un modo per collaborare nella scuola. Si tratta di situazioni in cui elaborazione, interpretazione, spiegazione e argomentazione sono integrate nell'attività del gruppo, e l'apprendimento è supportato da altre persone.

COMPITI POCO STRUTTURATI, CONCETTUALI E DI PROBLEM SOLVING – se il compito è poco strutturato e di natura più cognitiva, allora una discussione aperta e strutturata sarà di maggiore aiuto. Tecniche aperte, come porsi domande a vicenda, insegnamento reciproco o il metodo Jigsaw sono più produttivi perché incoraggiano un'interazione più estesa e il pensiero elaborativo in situazioni in cui gli studenti sono esposti a materiali complessi.
Metodo Jigsaw: Un processo di apprendimento in cui ogni studente è parte di un gruppo e dove a ogni membro del gruppo viene dato parte del materiale che deve essere poi imparato dall'intero gruppo. Gli studenti diventano "esperti" del loro pezzo e lo insegnano a tutti gli altri membri del loro gruppo.

PREPARARE GLI STUDENTI PER L'APPRENDIMENT COOPERATIVO – David e Roger Johnson mettono in luce 5 elementi che definiscono veri gruppi di apprendimento cooperativo:

•interdipendenza positiva;
•interazione proattiva;
•responsabilità individuale;
•capacità collaborative e
sociali;
•elaborazione di gruppo.

Nella pratica, gli effetti dell'apprendimento cooperativo variano a seconda di ciò che effettivamente accade nel gruppo e di chi ne fa parte.
ASSEGNARE RUOLI – alcuni docenti assegnano ruoli agli studenti per incoraggiare la cooperazione e la partecipazione. Se si usano i ruoli, occorre accertarsi che essi sostengano l'apprendimento, in gruppi che si concentrano sulle capacità sociali, i ruoli dovrebbero supportare l'ascolto, l'incoraggiamento e il rispetto delle differenze. In gruppi che si concentrano sull'esercizio, sul ripasso o sul dominio di capacità di base, i ruoli dovrebbero sostenere la persistenza, l'incoraggiamento e la partecipazione…

ORGANIZZARE LA COOPERAZIONE – sviluppare comprensione profonda all'interno di gruppi cooperativi richiede che tutti i membri partecipino a discussioni di alta qualità.
DOMANDE RECIPROCHE – le interrogazioni reciproche non richiedono materiali o procedure di controllo specifici e possono essere usate a diverse età. Gli studenti lavorano a gruppi di 2 o 3 persone per porre quesiti e dare risposte riguardo al materiale delle lezioni. Questo processo sviluppa il pensiero critico degli studenti. Il docente fornisc uno schema per le domande e poi gli studenti sviluppano domande specifiche.

CONTROVERSIE – La *teoria di Piaget* ci dice che sviluppare conoscenza richiede un **conflitto cognitivo**. La *controversia costruttiva* nelle classi può portare a maggior apprendimento, apertura mentale, capacità di vedere le cose dalle prospettive degli altri, creatività, motivazione, coinvolgimento e autostima. La parte strutturata delle controversie strutturate è data dal fatto che gli studenti lavorano a coppie entro gruppi cooperativi di 4 persone, per esaminare una particolare controversia.

IMPARARE IN UN MONDO DIGITALE
Una ricerca ha concluso che usare i programmi didattici al computer sembrava migliorare i risultati nelle prove di apprendimento degli studenti, ma le simulazioni e i programmi di arricchimento avevano poco effetto. I computer hanno buone probabilità di migliorare i risultati se supportano i processi base che conducono all'apprendimento: partecipazione attiva, interazione e feedback frequenti, autenticità e connessione al mondo reale e un gruppo di lavoro produttivo.
Come ogni strumento di insegnamento, i computer possono essere efficaci se usati bene.

AMBIENTI RICCHI DI TECNOLOGIA – i tipi di impiego della tecnologia da parte delle scuole sono 3:

1. I docenti possono progettare attività basate sulla tecnologia per le loro classi
2. Gli studenti possono interagire con le tecnlogie in molti modi, usando un computer, tablet ecc. per completare compiti
3. Gli amministratori usano la tecnologia per tracciare docenti, classi e altre informazioni sugli studenti

<u>Lo scopo è sostenere l'apprendimento.</u>

AMBIENTI DI APPRENDIMENTO VIRTUALE - Ambienti di apprendimento virtuale è un ampio termine che descrive molti modi di apprendere attraverso sistemi virtuali. Il più tradizionale è detto sistema di gestione dell'apprendimento.

AMBIENTI DI APPRENDIMENTO PERSONALE – ci sono diversi tipi di ambienti di apprendimento virtuale. Un ambiente di apprendimento personale fornisce strumenti che sostengono l'apprendimento individualizzato in una varietà di contesti e situazioni; gli studenti assumono il controllo del modo e dei tempi del proprio apprendimento. Una rete di apprendimento personale è un framework in cui la conoscenza è costruita mediante interazioni on-line tra compagni di studi. Sono tecnologie sia sincrone che asincrone. Possono essere usate per scopi educativi, ma anche come risorse per lo sviluppo professionale.

AMBIENTI DI APPRENDIMENTO VIRTUALE A IMMERSIONE - I più complessi tipi di ambienti di apprendimento virtuale sono a immersione; si tratta di simulazioni dell'ambiente del mondo reale. Lo scopo è apprendere attraverso l'"enculturation". Tali ambienti sono creati per essere dominio-specifici, mediante l'uso di scenari realistici. Le esperienze che si sviluppano al loro interno imitano i compiti di una pratica professionale.
Questi ambienti a immersione spesso prevedono dei *tutor cognitivi;* la tecnologia è programmata per interagire come un tutor, fornendo indicazioni dopo aver analizzato le reazioni dello studente.

GIOCHI - I **giochi di ruolo multiplayer, condivisi on-line da molti** sono ambienti di gioco interattivi costruiti in mondi virtuali in cui gli studenti assumono il ruolo di un personaggio.

ATTIVITA' INFORMATICHE APPROPRIATE PER I BAMBINI - Attraverso **attività appropriate per lo sviluppo**, i bambini piccoli possono ottenere **benefici cognitivi** dall'uso del computer senza perdere creatività.
Il software per bambini dovrebbe includere semplici indicazioni verbali; le attività dovrebbero essere a risposta aperta e incoraggiare la scoperta, l'esplorazione, il problem solving e la comprensione di fenomeni di causaeffetto. Il contenuto dovrebbe essere appropriato e rispettoso per diverse culture, età e capacità.

Usare la tecnologia per l'apprendimento e per la vita è divenuto un fenomeno tanto pervasivo a ogni età che alcuni educatori sostengono che gli studenti dovrebbero imparare il pensiero computazionale, definito come il processo di pensiero coinvolto nella formulazine di problemi in modo che si possano rappresentare i loro passaggi risolutivi e gli algoritmi per il calcolo. Si tratta di pensare come uno scienziato informatico. Il pensiero computazionale comprende la programmazione e la codifica.

ALFABETIZZAZIONE DIGITALE E MEDIATICA – con l'avvento dei media digitali nasce un nuovo problema di alfabetizzazione, l'alfabetizzazione digitale e mediatica.

CAPITOLO 11 – LA TEORIA SOCIOCOGNITIVA

OLTRE IL COMPORTAMENTISMO – Bandura rilevò che i principi comportamentali di base fossero troppo limitati per spiegare il complesso pensiero e l'apprendimento umano. Inizialmente la teoria dell'apprendimento sociale contemplava l'apprendimento costruttivo, al quale si aggiunse l'apprendimento fondato sul modeling e sull'osservazione di altri soggetti. Bandura nella sua teorizzazione ha posto sempre più attenzione a fattori cognitivi come le aspettative e le credenze, che si aggiunsero alle influenze sociali esercitate dai modelli. La **teoria sociocognitiva** attribuisce un ruolo centrale ai **modelli** (parte *sociale* della teoria sociocognitiva), ma attribuisce anche un ruolo non secondario a pensiero, credenze, aspettative, previsioni, autoregolazioni, confronti e giudizi (parte *cognitiva*). È un sistema dinamico che spiega l'adattamento, l'apprendimento e la motivazione dell'uomo. La teoria si interessa al modo in cui le persone sviluppano capacità sociali, emotive, cognitive e comportamentali; al modo in cui regolano le proprie vite e a ciò che le motiva.
CAUSALITA' RECIPROCA TRIARCHICA – la teoria sociocognitiva descrive quindi un sistema chiamato causalità reciproca triarchica, che è formato dall'interazione dinamica di 3 tipi di influenze: personale, ambientale, comportamentale.

MODELING: APPREDNERE OSSERVANDO GLI ALTRI

Apprendere osservando gli altri è un elemento fondamentale della teoria sociocognitiva. Sono in gioco diversi fattori. Per prima cosa, nell'apprendimento conta il livello di sviluppo dell'osservatore. Il secondo fattore è rappresentato dallo status del modello. Il terzo fattore è che osservando gli altri, si apprende quali comportamenti siano appropriati per persone simili e si identifica la gamma di comportamenti che dovrebbe essere possibile mettere in pratica. Le ultime influenze riguardano scopi e aspettative: se gli osservatori si aspettano che certe azioni dei modelli portino a determinati risultati e se attribuiscono valore a questi risultati o scopi, presteranno attenzione ai modelli e cercheranno di riprodurne i comportamenti. Per finire, hanno maggiori probabilità di apprendere dai modelli gli osservatori con un alto livello di autoefficacia.

APPRENDIMENTO PER OSSERVAZIONE – attraverso l'apprendimento per osservazione non si scopre slo come migliorare un comportamento, ma anche ciò che succederà nel metterlo in atto in situazioni specifiche. Per apprendere nuovi comportamenti o affinare capacità di cui si è già in possesso, sono 4 gli elementi essenziali dell'apprendimento per osservazione:

1. prestare attenzione l'attenzione deve essere selettiva e sostenuta
2. trattenere le informazioni o le impressioni per imitare il comportamento è necessario ricordare ogni passaggio (ritenzione) 3. produrre i comportamenti
4. essere motivati la teoria dell'apprendimento sociale distingue tra acquisizione e prestazione.

Attraverso l'osservazione è possibile acquisire una nuova abilità o un nuovo comportamento; questi potranno essere attuati soltanto quando ci sarà qualche motivazione o incentivo per farlo. Il rinforzo può svolgere diversi ruoli ed è importante per mantenere l'apprendimento. Bandura individua 3 forme di rinforzo:

- Rinforzo diretto: incremento della prestazione dell'individuo che viene gratificato
- Rinforzo vicariante: incremento delle possibilità che un individuo ripeta un comportamento osservando un'altra persona ricevere un rinforzo per quello stesso comportamento
- Autorinforzo: controllo (selezione e gestione) dei propri rinforzi

Il *modeling cognitivo* può essere applicato in classe per insegnare abilità mentali ed espandere gli orizzonti. APPRENDIMENTO PER OSSERVAZIONE NELL'INSEGNAEMENTO – esistono 5 possibili risultati dell'apprendimento per osservazione:

1. dirigere l'attenzione
2. incoraggiare comportamenti esistenti
3. modificare le inibizioni
4. insegnare nuovi comportamenti e atteggiamenti 5. attivare le emozioni

AUTOEFFICACIA E AGENTIVITA'

Come suggerisce Bandura le previsioni sui possibili risultati del comportamento sono fondamentali per l'apprendimento, perché influenzano scopi, sforzi, persistenza e strategie. Le previsioni sono influenzate dall'autoefficacia, cioè dalle credenze sulla competenza personale o l'efficacia di una data area. La ricerca ha dimostrato che gli studenti con un alto livello di autoefficacia esercitano maggiore sforzo, persistenza e resilienza quando svolgono compiti difficili e sperimentano inferiori livelli di stress e ansia per il compito. Gli studi più recenti di Bandura (2006) e altri ricercatori si sono focalizzati sul ruolo dell'autoefficacia nell'agentività (esercitare influenza sugli eventi della vita). L'agentività riguarda la capacità di intraprendere scelte ed elaborare piani, di progettare l'appropriato corso di un'azione, di motivare e regolare l'esecuzione di programmi e azioni. La principale differenza tra la teoria sociocognitiva e il comportamentismo è questa: nella teoria sociocognitiva si possono cambiare gli ambienti a cui si appartiene, supportare le azioni degli altri e assumersi la responsabilità della propria vita.

BOSCOLO – AUTOEFFICACIA E AGENTIVITA'

CONSEGUENZE DI AUTOEFFICACIA TRAMITE 4 TIPIDIPROCESSI:

1. Cognitivi: AE influenza complessità e rilevanza di obiettivi (porsi obiettivi = analisi di situazione, chiarimento di ambiguità, accettazione di rischi)
2. Motivazionali: Attribuzioni causali: alta AE = insuccesso attribuito a scarso impegno; bassa AE = insuccessi attribuiti a scarsa abilità. Perseveranza: > AE, > perseveranza
3. Affettivi: bassa AE: > ansia, depressione, rimuginare
4. Selettivi: su scelta di tipi di attività e ambienti (alta AE: obiettivi più impegnativi, > importanza a riuscita, > persistenza in compiti difficili, > concentrazione nello studio)

FONTIDIAUTOEFFICACIA

Bandura individuò quattro fonti dell'autoefficacia:

1. Esperienze di padronanza: Esperienze dirette. Fonte più influente di informazioni su autoefficacia.
2. Attivazione: Reazioni fisiche e psicologiche che portano una persona a sentirsi vigile, concentrata, attiva, eccitata o ansiosa.
3. Esperienze vicarianti: Risultati modellati da altri. Efficacia associata a livello di identificazione con il modello.
4. Persuasione sociale: Discorso di incoraggiamento o feedback specifico sulla prestazione. Efficace se persuasore attendibile e competente; se evidenzia successi precedenti in compiti simili, individua scopi e risultati a breve termine, si focalizza su importanza di sforzo.

AUTOEFFICACIA, CONCETTO DI SE' E AUTOSTIMA – l'autoefficacia è orientata al futuro, è la "valutazione contesto-specifica della competenza nell'eseguire un compito specifico". Si focalizza sulla capacità di svolgere un compito senza instaurare confronti: la domanda è se io posso farlo, non se possono farlo gli altri. Non esistono relazioni direte tra autoefficacia e autostima: è possibile sentirsi molto efficaci in un'area e non avere un alto livello di autostima e viceversa.

FONTI DI AUTOEFFICACIA – Bandura individuò 4 fonti dell'autoefficacia: le esperienze di padronanza, l'attivazione fisiologica ed emotiva, le esperienze vicarianti e la persuasione sociale.

Autoefficacia e concetto di sé (Boscolo, 2012, p. 205)

Concetto di sé accademico = riferito a conoscenze e percezioni su sé nelle situazioni di riuscita
Autoefficacia accademica= riguarda la convinzione di uno studente di poter eseguire con successo un determinato compito a un determinato livello **Somiglianze e differenze**

DIFFERENZETRACONCETTODISÉ/AUTOEFFICACIA

•**Composizione dei giudizi nella percezione della propria competenza** (anche aspetti emotivo-motivazionali / solo cognitivi)

•**Criteri di riferimento nella valutazione di sé** (confronto con altre persone e settori / con prestazioni precedenti stesso compito)

•**Specificità**(più generale / più specifico)

•**Orientamento temporale** (passato / futuro)

•**Stabilità**(più stabile / più malleabile)

•**Predittività**(miglior predittore di reazioni affettive –ansia, soddisfazione, stima di sé / miglior predittore di processi cognitivi e livello di prestazione)

APPRENDIMENTO AUTOREGOLATO
Uno degli obiettivi dell'apprendimento dovrebbe essere liberare gli studenti dal bisogno di avere insegnanti e permettere loro di continuare ad apprendere in modo autonomo nel corso della vita. Per fare questo, è necessario essere autoregolati, indipendenti. L'autoregolazione è stata definita da Zimmerman e Schunk (2011) il processo che si usa per attivare e mantenere i propri pensieri, comportamenti ed emozioni, al fine di raggiungere gli scopi.
Bandura (2007) definisce l'autoregolazione come la definizione degli scopi, la mobilitazione degli sforzi e delle risorse necessarie per raggiungere obiettivi. Quando gli scopi includono l'apprendimento, si parla di apprendimento autoregolato. Gli studenti autoregolati sono "metacognitivi, motivati ad apprendere e strategici". Combinano abilità accademiche di apprendimento, autocoscienza, autocontrollo e motivazione ad apprendere; in altre parole, hanno la capacità e volontà di imparare.

INFLUENZA DELL'AUTOREGOLAZIONE - Il concetto di **apprendimento autoregolato** integra molti elementi noti dell'*apprendimento efficace* e della *motivazione.* Tre fattori influenzano l'abilità e la volontà: la conoscenza, la motivazione e l'autodisciplina o volizione.

- Conoscenza per autoregolarsi gli studenti devono conoscere se stessi, la disciplina, il compito, le strategie di apprendimento…
- Motivazione gli studenti autoregolati sono motivati a imparare
- Volizione è una vecchia parola che sta per forza di volontà. La volizione è protezione delle opportunità di raggiungere gli scopi. È influenzata dal livello di controllo percepito per il compito dato. È intenzionale e richiede sforzi, ma con la pratica può diventare più automatica: un'abitudine o un'etica di lavoro. SVILUPPO DELL'AUTOREGOLAZIONE – esistono differenze evolutive, essa generalmente migliora col tempo. Due processi sociali sostengono lo sviluppo dell'autoregolazione:
- La coregolazione è una fase transitoria durante la quale gli studenti si approprino e interiorizzano l'apprendimento autoregolato e le abilità di autoregolazione attraverso modeling, insegnamento diretto, feedback e addestramento da parte di insegnanti, genitori e pari.
- Regolazione condivisa si realizza quando gli studenti collaborano per regolarsi reciprocamente attraverso promemoria, prompt e altri aiuti.

Schunk propose un modello di sviluppo graduale dell'autoregolazione, in cui il controllo si trasferisce gradualmente dai modelli esemplari al singolo studente

MODELLI DI APPRENDIMENTO AUTOREGOLATO E AGENTIVITA' – i modelli teorici di apprendimento autoregolato descrivono in che modo chi apprende definisce scopi e mette insieme gli sforzi e le risorse necessari per raggiungerli. Esistono diversi modelli di apprendimento autoregolato, ma tutti concordano sul fatto che i processi cognitivi necessari per la sua messa in atto richiedano sforzo.
Il modello autoregolato della figura è basato sulla credenza che coloro che apprendono siano agenti. L'agentività è la capacità di coordinare le abilità di apprendimento, la motivazione e le emozioni per raggiungere i propri scopi. 1. analizzare il compito di apprendimento è una fase di apprendimento autoregolato con cui gli studenti hanno familiarità

2. definire gli scopi e elaborare piani conoscere le condizioni che influenzano il lavoro sui compiti fornisce informazioni che gli studenti usano al fine di creare scopi di apprendimento
3. attuare strategie per portare a termine il compito in questa fase gi studenti autoregolati considerano ciò che sanno o hanno bisogno di sapere per riuscire a svolgere il compito.
4. regolare l'apprendimento monitoraggio e controllo cognitivo.

Integrazione di due filoni teorici:
1.Studi su metacognizione (Flavelle Wellman, 1977, metamemoria), da anni '70: componente di consapevolezza su processi cognitivi + controllo
2.Ruolo «agentico» del sé, Bandura, anni '80
Definizione = "insieme di processi attraverso cui gli studenti affrontano il lavoro scolastico e accademico, più precisamente: pensieri, sentimenti e azioni prodotti dall'individuo per raggiungere obiettivi educativi" (Schunke
Zimmerman, 1994)
Aree X fasi (Pintrich e Zusho, 2002)
•**Aree**: cognizione, motivazione/affettività, comportamento, contesto
•**Fasi**: previsione, monitoraggio, controllo, reazione

Implica adattare **strategie di apprendimento** a esigenze del compito; strategie di autoregolazione adattive e maladattive:
•Richiesta di aiuto
•Strategie di autostacolo(aumento di probabilità di fallimento, per far diminuire implicazioni negative sul valore del sè) –teoria del valore del sé, Covington (1992)

TECNOLOGIA E AUTOREGOLAZIONE – per apprendere in ambienti ricchi di tecnologia gli studenti hanno bisogno di abilità metacognitive e di autoregolazione, in modo da non perdersi in un mare di informazioni. Devono valutare attivamente la credibilità e l'attendibilità delle informazioni che trovano online. Se i concetti che apprendono sono impegnativi e complicati, allora hanno bisogno di scaffolding per sostenere le loro comprensioni, ancora in fase di sviluppo.

LA MODIFICAZIONE COGNITIVA DEL COMPORTAMENTO – Meichembaum chiamò il suo metodo modificazione cognitiva del comportamento. Si focalizza sul discorso interiore per regolare il comportamento. Gli allievi ricevono un insegnamento diretto su come usare questo auto-apprendimento. Meichembaum delineò le seguenti fasi:

1. Un modello adulto svolge un compito parlando a se stesso a voce alta (modeling cognitivo)
2. Il bambino svolge lo stesso compito seguendo le istruzioni del modello (guida proattiva ed esterna)
3. Il bambino svolge il compito mentre ripete a voce alta (guida proattiva di e stesso)
4. Il bambino riepiloga a bassa voce mentre procede nel compito (guida proattiva attenuata)
5. Il bambino svolge il compito mentre guida la propria prestazione attraverso il discorso privato (autoapprendimento nascosto)

I metodi di Meichembaum includono anche il dialogo e l'interazione tra insegnanti e studenti, il modeling, la scoperta guidata, le strategie motivazionali, il feedback, l'attenta combinazione del compito con il livello evolutivo dello student e altri principi del buon insegnamento.
AUTOREGOLAZIONE EMOTIVA – le competenze sociali emotive e l'autoregolazione sono fondamentali sia per lo sviluppo accademico sia per quello personale. Il CASEL elenca 5 fondamentali abilità e competenze socio-emotive:

1.Autoconsapevolezza
2.Autogestione
3.Consapevolezza sociale
4.Abilità di relazione
5.Processo decisionale responsabile

Lo sviluppo dell'autoregolazione emotiva è particolarmente importante nei primi anni, quando gli alunni apprendono in che modo imparare a scuola.